

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Strukturované drama jako prostředek k prevenci  
šikany**

Drama as the Prevention of Bullying.

Michaela Čermáková

Vedoucí práce: Mgr. Radmila Svobodová  
Studijní program: Učitelství pro základní školy  
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Strukturované drama jako prostředek k prevenci šikany vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne: .....

podpis .....

Poděkování:

Ráda bych na tomto místě chtěla zvláště poděkovat Mgr. Radmila Svobodové za její cenné rady, podněty a vlídné vedení mé práce. Dále děkuji pedagogům a školám, v jejichž třídách jsem mohla realizovat svůj výzkum. Velké poděkování za podporu a povzbuzování během procesu tvorby patří mé rodině a přátelům.

## **ABSTRAKT:**

Diplomová práce se věnuje metodě strukturovaného dramatu a její pomoci v prevenci šikany, konkrétně pochopení role mlčícího svědka jako osoby, která může zamezit šikaně, pokud z ní vystoupí.

Teoretická část vymezuje termín šikana, popisuje formy, příčiny a charakteristické znaky šikanování mezi žáky prvního stupně základní školy. V této části práce je rovněž definována zvolená metoda strukturovaného dramatu, její postupy a techniky.

Součástí praktické části je vytvořené strukturované drama a jeho reflexe. Pomocí dotazníkového šetření je zkoumán postojoyvý posun u vybraných žáků v rozhodnutí vystoupit z role mlčícího svědka. Výchozí a koncovou fází zkoumaného posunu je období bezprostředně před realizací strukturovaného dramatu a doba několika měsíců po jeho realizaci.

## **KLÍČOVÁ SLOVA:**

Strukturované drama, dramatická výchova, metody a techniky, šikana, mlčící většina, prevence, první stupeň ZŠ, rozhodování

**ABSTRACT:**

The diploma thesis deals with the method of structured drama and its help in the prevention of bullying. Specifically, the aim is to understand the role of a silent witness as a person who can prevent bullying by stepping out of this role.

The theoretical part defines the term bullying, describes the forms, causes and characteristics of bullying among pupils of the first grade of the primary school. This part of the thesis also gives a definition of the chosen method of structured drama, its procedures and techniques.

The practical part deals with the created structured drama and its reflection. The questionnaire survey then examines the attitude shift of selected pupils in their decision to step out of the role of the silent witness. The period immediately preceding the realization of structured drama and the period after a few months are the initial and terminal phases of the examined attitude shift.

**KEYWORDS:**

Structured drama, drama education, methods and techniques, bullying, silent majority, prevention, the first grade of the primary school, decision-making

# Obsah

<b>Úvod .....</b>	<b>9</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>11</b>
<b>1 Šikana jako celospolečenský jev .....</b>	<b>11</b>
1.1 Vymezení pojmu šikana.....	11
1.1.1 Pojmy související se šikanou.....	14
1.2 Typy a formy šikany .....	14
1.2.1 Neobvyklé formy šikany .....	16
1.3 Příčiny vzniku šikany.....	16
1.4 Stádia šikany .....	19
<b>2 Šikana v prostředí prvního stupně základní školy.....</b>	<b>24</b>
2.1 Charakteristické znaky šikany .....	24
2.2 Aktéři šikany.....	26
2.2.1 Agresor .....	27
2.2.2 Oběť.....	28
2.2.3 Mlčící většina neboli přihlížející.....	28
2.3 Důsledky šikany.....	30
2.4 Možnosti prevence šikany na základní škole.....	31
2.4.1 Preventivní program proti šikanování .....	32
2.4.2 Instituce věnující se šikaně .....	33
<b>3 Využití strukturovaného dramatu při prevenci šikany .....</b>	<b>36</b>
3.1 Strukturované drama a jeho pozice v dramatické výchově.....	36
3.1.1 Definice strukturovaného dramatu.....	37

3.2	Tvorba a výstavba strukturovaného dramatu .....	38
3.3	Metody a techniky využívané ve strukturovaném dramatu Říct nebo neříct .....	39
3.3.1	Metody DV uplatňované ve strukturovaném dramatu .....	40
3.3.2	Techniky DV ve strukturovaném dramatu „Říct nebo neříct?“ .....	41
<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>		<b>44</b>
<b>4</b>	<b>Východiska praktické části .....</b>	<b>44</b>
4.1	Charakteristika a cíl výzkumu .....	44
4.2	Stanovení výzkumného problému a výzkumných otázek .....	44
<b>5</b>	<b>Charakteristika výzkumných vzorků .....</b>	<b>Chyba! Záložka není definována.</b>
5.1	Charakteristika skupiny A .....	46
5.2	Charakteristika skupiny B.....	47
5.3	Charakteristika skupiny C.....	47
<b>6</b>	<b>Strukturované drama „Říct nebo neříct?“ .....</b>	<b>48</b>
6.1	Cíle strukturovaného dramatu.....	48
6.2	Scénář strukturovaného dramatu.....	49
6.3	Realizace strukturovaného dramatu a její reflexe .....	57
6.3.1	Realizace ve skupině A.....	57
6.3.2	Realizace ve skupině B.....	59
6.3.3	Realizace ve skupině C.....	59
<b>7</b>	<b>Analýza a interpretace dotazníkového šetření .....</b>	<b>64</b>
7.1	Položky dotazníku s informativním charakterem před realizací lekce .....	64
7.1.1	Klíčová slova k pojmu šikana .....	64
7.1.2	Zkušenosti žáků se šikanou.....	65
7.2	Položky dotazníku určené k výzkumu .....	65

7.2.1	Skupina A .....	66
7.2.2	Skupina B .....	67
7.2.3	Skupina C .....	70
7.3	Shrnutí analýzy dat .....	71
<b>8</b>	<b>Závěr .....</b>	<b>73</b>
<b>9</b>	<b>Seznam zkratek.....</b>	<b>76</b>
<b>10</b>	<b>Seznam použitých informačních zdrojů.....</b>	<b>77</b>
<b>11</b>	<b>Seznam příloh .....</b>	<b>80</b>



## Úvod

Výběr tématu mé diplomové práce má hned několik důvodů. Především jsou to mé vlastní zkušenosti se šikanou na základní škole, na bázi kterých mám potřebu s jevem šikany bojovat. Je mi zřejmé, že vymýtit tento jev zcela nelze a nikdy nepůjde, ale každý jeden člověk, kterému bych mohla pomoci snížit jeho utrpení v pozici oběti šikany, je pro mě velkým úspěchem.

Druhým důvod souvisí s mým nadšením pro divadlo a dramatickou výchovu. Spatřuji v ní velký přínos pro rozvoj osobnosti a zároveň ráda vstupuju do příběhu prostřednictvím hry v roli.

Třetím důvodem vystihuje i samotný název diplomové práce, tedy propojit pro mě příjemné s užitečným a prakticky vyzkoušet a ověřit, zda je strukturované drama funkčním prostředkem k prevenci šikany. Šírokost pojmu prevence šikany, upřesňuji praktickým úkolem - pomoci žákovi pochopit, že vystoupení z role mlčícího svědka je přínosné a potřebné.

Vytvořila jsem tedy příběh, z něhož jsem zpracovala strukturované drama. Poté jsem zadala žákům vstupní dotazníky, zrealizovala a refletovala strukturované drama ve třech žákovských skupinách tří různých škol, na závěr jsem zadala výstupní dotazníky. Následným výzkumem jsem porovnávala postoje a posun žáků. Výsledky výzkumu jsou popsány v praktické části práce.

V teoretické části jsem vymezila termín šikana, kde jsem po jeho definici popisovala formy a příčiny. Dále jsem klasifikovala aktéry, vymezila jednotlivá stadia a charakteristické znaky šikanování mezi žáky prvního stupně základní školy. Druhou část teoretické práce jsem věnovala východiskům metody strukturované drama a jeho pozici v dramatické výchově. Porovnávala jsem definující přístupy několika autorů, popsala možnou stavbu a přípravu strukturovaného dramatu a popsala využitelné metody a techniky dramatické výchovy.

Jelikož se u šikany jedná o závažné, aktuální a stále diskutované téma z oblasti výchovy dětí, věřím, že výsledky této práce budou přínosné pro učitele a další lidi, který boj proti šikaně společně se mnou nevzdávají.

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1 Šikana jako celospolečenský jev

*„Nevím, proč právě já...“ „Asi je to moje chyba...“ „Proč si vybrali zrovna mě?“ „Bojím se to někomu říct, bude to ještě horší!“ „Nebylo by lepší prostě nebýt?“*

Podobné myšlenky se mohou honit hlavou člověku, který se stal obětí šikanování. Problematika šikany je závažným celosvětově diskutovaným společenským tématem. Troufám si říci, že není v lidských možnostech zcela šikanu odstranit. Je však důležité šikanu nepřehlížet, naopak hledat prostředky k jejímu řešení a především vytvářet preventivní opatření k eliminaci jejího vzniku.

#### 1.1 Vymezení pojmu šikana

Pokud bych měla hledat etymologický původ slova šikana, má původ ve francouzském pojmu „chicane“, který se dá přeložit jako *„zlomyslné obtěžování, týrání, sužování, pronásledování, byrokratické lpění na liteře předpisů.“* (Říčan, 1995, s. 25)

Šikanování je projevem nemocného chování a porušení vztahů ve skupině, kde jeden či více žáků **úmyslně týrá spolužáky** nebo spolužáky za pomoci agrese a manipulace (Kolář, 2001)

Říčan toto chování upřesňuje a připodobňuje tomu: *„když jedno dítě nebo skupina dětí říká jinému dítěti ošklivé a nepříjemné věci, bije je, kope, vyhrožuje mu, zamyká je v místnosti a podobně. Tyto incidenty se mohou často opakovat a pro šikanované dítě je obtížné, aby se samo ubránilo. Jako šikanování mohou být označeny také opakované posměšky nebo ošklivé poznámky k rodině.“* (Říčan, 1995, s. 26)

Šikana je výsledným projevem chování, které vyvolává **agresivita jedince**.

Vymezit šikanu je problematické především kvůli tomu, že se nedá vždy dobře rozpoznat, kdy byla překročena hranice mezi nevinným škádlením a šikanou. Bendl tuto situaci konkretizuje slovy: *„Neexistuje nějaká přesná, jednoznačná, ostrá hranice mezi tím, jaké*

*chování je už šikanou a jaké ještě ne. Šikana je ve své podstatě obtěžováním druhého člověka.*“ (Bendl, 2003 str. 24)

Bendl také upozorňuje na vymezení šikany jiných autorů, kde je podstatným rysem šikanování opakovanost. Tuto myšlenku shledává za diskutabilní, protože by z toho vyplývalo, že každý člověk byl někdy v životě šikanován, neboť opakované nadávky od jednoho člověka jsou velmi frekventovaným jevem. (Bendl, 2003)

Rozlišováním mezi šikanou a škádlením se při definici šikany zabývá i Kolář. Chování by se podle Koláře mělo vždy zkoumat z následujících hledisek

- Hledisko záměru – kdy se jedná o vzájemnou legraci a kdy už je cílem ublížit druhému?
- Hledisko motivu – kdy se jedná o projev náklonnosti, sblížení s uvolněnou atmosférou a kdy se projevuje nabývání moci spojená s krutostí a týráním?
- Hledisko postojů – chce iniciátor druhému projevit respekt nebo ho znevážit?
- Hledisko citlivosti – je iniciátor schopen se do druhého vcítit nebo jedná drsně a bezcitně?
- Hledisko zranitelnosti – je oběť schopna obrany?
- Hledisko určení hranic – umí si oběť vymezit hranice, které iniciátor nesmí překročit?
- Hledisko práv a svobody – jsou účastníci rovnoprávní tak, že se mohou škádlit navzájem či škádlení zastavit?
- Hledisko důstojnosti – je oběť ponižována, zesměšňována a ztrapňována?
- Hledisko emočního stavu – prožívá oběť – zábavu a vzrušení ze hry nebo prožívá bezmoc, strach a bolest?
- Hledisko dopadu – posiluje škádlení sebevědomí a pozitivní naladění účastníků nebo v oběti vyvolává pochybnosti o sebe samém, deprese, strach a ztrátu sebevědomí? (Kolář, 2011, s. 65)

Nad podobnou problematikou uvažuje i Martínek, který zavádí pojem „teasing“ a definuje ho jako nevinné škádlení mezi dětmi, které zdánlivě připomíná šikanu. (Martínek, 2009) Jako příklad uvádí Martínek chování chlapců na druhém stupni, kdy provokují děvčata, protože se jim líbí. Považuje toto škádlení za běžný jev vrstevnických vztahů, kde se oproti šikaně nevyskytuje agrese a manipulace. (Martínek, 2009)

Za všeobecně platnou a oficiální definici šikany považuji následující citaci z Metodického pokynu MŠMT k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení“:

*„Šikanování je jakékoliv chování, jehož záměrem je ublížit, ohrožit nebo zastrašovat žáka, případně skupinu žáků. Spočívá v cílených a opakovaných fyzických a psychických útocích jedincem nebo skupinou vůči jedinci či skupině žáků, kteří se neumí nebo z nejrůznějších důvodů nemohou bránit. Zahrnuje jak fyzické útoky v podobě bití, vydírání, loupeží, poškozování věcí, tak i útoky slovní v podobě nadávek, pomluv, vyhrožování či ponižování. Může mít i formu sexuálního obtěžování až zneužívání. Nově se může realizovat i prostřednictvím elektronické komunikace, jedná se o tzv. kyberšikanu. Ta zahrnuje útoky pomocí e-mailů, sms zpráv, vyvěšování urážlivých materiálů na internetové stránky apod. Šikana se projevuje i v nepřímé podobě jako demonstrativní přehlížení a ignorování žáka či žáků třídní nebo jinou skupinou spolužáků. Nebezpečnost působení šikany spočívá zvláště v závažnosti, dlouhodobosti a nezřídka v celoživotních následcích na duševní a tělesné zdraví oběti.“ (MŠMT, 2001, s. 7)*

Vymezení pojmu šikana tedy lze na základě uvedených definic shrnout několika podmínkami v chování těmito body:

- Záměrné agresivní jednání vůči druhému;
- nerovnováha síly mezi iniciátorem a obětí (psychická i fyzická);
- oběť vnímá útok jako nepříjemný;
- dlouhodobý, ale i krátkodobý útok;
- opakovanost útoků (ne vždy platné). (Martínek, 2009; Janošová a kol., 2016)

### 1.1.1 Pojmy související se šikanou

#### AGRESIVITA

Agresivita se dá přirovnat k tendenci nemilosrdným, až brutálním způsobem projevat nepřátelství a zároveň bezohledně prosazovat sebe a své zájmy. Je to potřeba ovládnout sociální skupinu a mít v ní vedoucí pozici, která umožňuje vnucovat jí své názory a rozhodovat jednotlivých členech. (Průcha, 2003)

#### AGRESOR

Útočník a iniciátor šikany. Více se pojmu „agresor“ věnujeme v kapitole 2.2 Aktéři šikany.

#### PREVENCE

Použiji vymezení pojmu dle Průchy a kol.: „*Soubor opatření zaměřených na předcházení nežádoucím jevům. V pedagogice je velmi důležitá např. prevence násilného jednání užívání návykových látek a vzniku závislostí, ve školní praxi i prevence úrazů aj.*“ (Průcha, 2003, s. 167)

#### INTERVENCE

Tímto pojmem označujeme opatření, orientovaná proti již existující šikaně.

## 1.2 Typy a formy šikany

První zmínku o pojmu šikana uvádí už před listopadem 1989 psychiatr Příhoda v souvislosti s chováním vojáků na povinné vojenské službě. V současné době může projevy šikany evidovat v různých věkových i sociálních skupinách. Tedy v různých typech škol, v rodině mezi sourozenci či mezi rodičem dítětem (někdy i obráceně). Dále jsou takovéto formy chování pozorovány ve výchovných ústavech a věznicích, volnočasových kroužcích nebo na pracovišti formou *mobbingu* (šikana mezi kolegy) a *bossingu* (nadržený šikanuje podřízeného). (Bendl, 2003)

Kolář dělí formy šikany na několik základních skupin:

- a) Šikana podle typu agrese – fyzická, psychická, smíšená, kyberšikana (specifická forma psychické šikany);
- b) Šikana podle věku a typu školy – od předškolního po vysokoškolské zařízení;

- c) Šikana z genderového hlediska – chlapecká, dívčí, homofobní, chlapci versus dívky a naopak;
- d) Šikana ve školách s různým způsobem řízení – od školy s demokratickým vedením až po ústav s tvrdě autoritativním vedením;
- e) Šikana podle speciálních vzdělávacích potřeb aktérů – neslyšící, nevidomí, tělesně postižení, mentálně retardovaní. (Kolář, 2011 s. 78)

Kromě předešlé klasifikace Kolář uvádí ještě tzv. *trojdimenzionální členění šikany*, které čítá tři roviny vnějších projevů šikany – přímé a nepřímé, fyzické a verbální, aktivní a pasivní. Pokud tyto tři roviny prokombinujeme, vznikne nám osm druhů šikanování.

FYZICKÉ PŘÍMÉ AKTIVNÍ – Útočník oběť bije, kope, škrtí.

FYZICKÉ PŘÍMÉ PASIVNÍ – Útočník pošle pomocníky, aby oběť napadli.

FYZICKÉ NEPŘÍMÉ AKTIVNÍ – Útočník fyzicky brání oběti v naplnění jejích cílů. Např. sednout si do lavice.

FYZICKÉ NEPŘÍMÉ PASIVNÍ – Útočník odmítne oběti splnit její požadavek. Např. pustit ji na WC.

VERBÁLNÍ AKTIVNÍ PŘÍMÉ – Útočník oběť slovně zesměšňuje, nadává jí a uráží.

VERBÁLNÍ AKTIVNÍ NEPŘÍMÉ – Útočník o oběti šíří pomluvy.

VERBÁLNÍ PASIVNÍ PŘÍMÉ – Útočník s obětí nekomunikuje. Např. ignoruje její pozdrav.

VERBÁLNÍ PASIVNÍ NEPŘÍMÉ - Oběť je nespravedlivě obviněna z něčeho, co neudělala a nikdo se jí nezastane. (Kolář, 2001)

Šikanování má kromě mnoha podob také hodně míst, kde k němu dochází. Zaměříme-li se na školní prostředí, tak prioritními prostory jsou takové, kde agresori nebudou mít na šikanování svědky. Ideální jsou místa, kde se nenachází žádný dozor - tedy šatny, WC, odlehlé chodby, sklepy, zákoutí školní zahrady aj. Alternativou k těmto prostorům jsou

běžná místa jako školní učebna, jídelna, družina, kde si agresori vytvoří systém hlídačů, kteří dávají pozor, zda se neblíží někdo z dospělých nebo také hlídají hlučnost skupiny, aby tím nepřilákala dozor (tichá třída rovná se bezproblémová). Ubližování se také často odehrává cestou do školy nebo ze školy. (Martínek, 2009)

### 1.2.1 Neobvyklé formy šikany

Existují také příklady forem šikany, které nás mohou svým provedením šokovat. Jednou skupinou je *šikana krajně ohrožující potřebu bezpečí pedagoga a život oběti*, do které patří extrémně brutální forma fyzické šikany a sexuální násilí. Druhou skupinou je *šikana se změnou v základním schématu šikanování*. Jedná se o formu šikany, kterou je obtížnější rozpoznat a řešit, protože se něčím liší od běžného průběhu. Rozdíly u ní spatříme především ve zvlátnostech chování a jednání přímých i nepřímých účastníků – např. rasově motivovaná šikana, šikana umocněna drogou, otročení za úplatu, šikana učitelů/ochránců spravedlnosti apod. (Kolář, 2011)

### 1.3 Příčiny vzniku šikany

Každé lidské jednání je vyvoláno určitým motivem nebo příčinou. Znalost příčin je potřebná pro hlubší pochopení situace a možné kroky směřující k efektivnímu řešení.

Říčan uvádí jako jednu ze základních příčin **tlak kolektivu**. Společnost očekává, že by měl být muž tvrdý, energický a bojovný. Podle psychologie C. G. Junga má v sobě každý jedinec přirozeně mužskou i ženskou psychiku. Pokud muž projevuje rysy chování jako něha, citlivost, podřizování se, přiznávání slabosti apod., je to velmi často kolektivem považováno za změkčilé a zženštilé chování. Je tedy běžným jevem, že muž v sobě svůj ženský princip potlačuje, případně si svou mužnost dokazuje i tím, že se tyto projevy vyhledává na jiných a zesměšňuje je. (Říčan, 1995)

Tlak kolektivu souvisí se **skupinovou dynamikou**. Pro vysvětlení tohoto pojmu použiji Kožnarovu definici: „*Skupinovou dynamikou označujeme souhrn komplexních a vzájemných sil i protisil, působících ve společném sociálním prostředí, ve skupině. Skupinová dynamika je dána veškerým skupinovým děním, cíli a normami skupiny, její*



*strukturací, pozicemi a rolemi ve skupině, skupinovými interakcemi a vývojem skupinových vztahů i celé skupiny. Vzniká a utváří se spolu se vznikem a zahájením práce skupiny a je v jistém smyslu charakteristikou jakékoli skupiny.“ (Kožnar, 1992 str. 5)*

Neuspokojivé **rodinné zázemí** je jedním z důvodů, proč v některých útočnících vzroste agresivita natolik, že jsou schopni někomu dlouhodobě ubližovat. Úlohou rodiny je zajistit výchovu a potřeby jedince tak, aby vyrůstal bez jakéhokoli zásadního emočního či materiálního strádání. Pokud dítě vidí kolem sebe agresivitu už od útlého dětství, považuje takovéto projevy chování za standartní. Kolář uvádí případy lidí, kteří byli v dětství sami mláceni, zažili týrání mezi rodiči apod. a jež měli poté potřebu vyzkoušet trýznění někoho jiného z opačné pozice. (Kolář, 1997)

Agresoři také mívají díky špatnému rodinnému zázemí sníženou schopnost empatie a soucitu s druhými, trpí citovou deprivací a absencí projevů lásky.

Rodina má vliv i na to, zda se dítě může stát případnou obětí šikany. Rodiče mají přílišné ochranné sklony, bojí se dítě pouštět ven s kamarády, řeší vše za něj apod., čímž se dítě snadno stane loutkou v rukách agresora, protože se neumí bránit. Druhou alternativou je rodina, kde jsou členové nadměrně úzkostní, neurotičtí a trpí sníženým sebevědomím. Dítě buď tyto soudy poslouchá o osobách rodičů a přebírá tento vzorec chování i pro vlastní sebehodnocení anebo od rodičů poslouchá nadměrnou kritiku přímo svojí osobu a díky tomu má problémy s utvářením své bezpečné pozice v lidském kolektivu. (Kolář, 1997)

Hnacím motorem konání agresorů jsou dva elementární motivy – *touha po moci* a *krutost*. Touha po moci souvisí s potřebou ovládat druhého člověka, cítit se díky tomu dobře a vynutit si tím různé výhody. Krutost u agresorů se projevuje tím, že utrpení a ponižování šikanované oběti jim přináší pocit uspokojení. Dokážou potlačit svůj strach a využít strachu oběti. (Kolář, 2005)

Dalším důležitým motivem je faktor zvědavosti. Útočník zkouší možnosti a limity oběti, k čemu všemu se dá přinutit a jak zareaguje ve strachu, bolesti a ponižení. (Říčan, 1995)

Kolář upozorňuje na motiv **upoutání pozornosti**. Agresor se snaží být ve středu zájmu publika, a proto za účelem získání obdivu a přízně ostatních uskutečňuje šikanování jedince jako krutá představení pro třídu. S tím souvisí i motiv zabíjení nudy, který se projevuje stupňováním touhy po silných zážitcích. Stává se tak, že útočníkovi se zvyšuje potřeba frekvence ubližování. Vymýšlí proto nové nebo zdokonaluje stávající prostředky a možnosti šikanování. (Kolář, 2011)

Kolář ještě uvádí další dvě vnitřní pohnutky k šikanování – **žárlivost** a motiv **prevence**. Agresor závidí oběti různé skutečnosti (přízeň učitelů, rodinné a finanční zázemí, úspěch ve škole či volnočasových aktivitách apod.) a z tohoto důvodu má potřebu se mstít. Motiv prevence souvisí s minulou zkušeností útočníka s týráním a šikanováním své osoby, proto chce jeho opakování předejít tím, že začne pro jistotu šikanovat sám nebo se přidá k dalšímu agresorovi. (Kolář, 2005)

Bendl považuje za stěžejní příčinu šikany jeden z nejfrekventovaněji uváděných faktorů a sice „ (...) *osobnostní charakteristiky jejich iniciátorů a obětí a jejich vzájemný vztah.*“ (Bendl, 2003, s. 53—54)

Dalšími vlivy souvisejícími především s moderní dobou jsou počítačové hry s brutálním obsahem, na základě kterých si jedinec zvyšuje potřebu násilí, posouvá hranice projevování agrese a má potřebu zkusit činnosti z her v reálném životě. S tím souvisí také přílišná **prezentace násilí v médiích** – televizní zprávy, akční filmy, webové stránky s ukázkou brutálního násilí, internetová videa, chaty, pornografické stránky apod.

Frekventovaným jevem je i poslech určitých hudebních stylů, kde interpreti ukazují posluchačům svůj pohled na svět plný agrese, násilí a smrti. Děti i dospělí jedinci tak poslouchají texty a sledují videoklipy, kde je přímo vybízeno k brutalitě. Pokud si člověk k takovému interpretovi vytvoří vztah, fungují zde principy adorace idolu – potřeba vyrovnat se mu, vypadat jako on a používat stejné vzorce chování.

Aktuálně se v kontextu příčin šikany hovoří také o nadměrné feminizaci pedagogických sborů, mezerách ve vzdělání učitelů či malé prevenci sociálně patologických jevů,

konkrétně např. nedostatkem etické a osobnostně sociální výchovy v rámci školních vzdělávacích plánů jednotlivých škol.

Pokud bych tedy příčiny a vlivy na rozvoj šikany měla shrnout, jedná se především o výchovu a způsoby zacházení s dítětem, rodinné zázemí, sledování násilí prostřednictvím médií, nepreventivní školní prostředí, sociální rozdíly mezi lidmi, vztah případné oběti a agresora a v neposlední řadě lhostejnost přihlížejícího okolí.

## 1.4 Stádia šikany

Šikana může být dlouhodobým i krátkodobým procesem, většinou jsou v jejím vývoji rozpoznatelné určité vývojové fáze. Jejich přesné rozpoznání je velmi důležité při řešení šikany, protože nám ukazuje do jaké míry je sociální skupina šikanou zasažena, kam šikanování oběti zašlo a jak jednají jednotliví aktéři.

Všeobecně známé schéma vývoje šikany uvádí Kolář. Dělí je do pěti stupňů a popisuje je jako stádia onemocnění dané skupiny. (Kolář, 2011, s. 46—53)

U každého stadia popíšu chování oběti, útočníků a především reakce *skupiny přihlížejících*, na kterou je tato diplomová práce zaměřená.

U prvních dvou stadií je ještě škola schopna šikanu řešit (učitel, vedení školy), od třetího stadia je potřeba zásahu odborníka (psycholog, psychoterapeut, speciální pedagog aj.).

### PRVNÍ STADIUM: Zrod ostrakismu

Pojem „ostrakizace“ pochází z řečtiny, znamená „střepinový soud“ a dříve označoval proces obrany demokracie, kdy se vždy vybral jedinec, který ohrožoval demokracii a skupina rozhodla o jeho vyhnání.

V této fázi se skupina diferencuje na jedince nejméně vlivné, nejméně oblíbené, outsidersy a obětní beránky, nacházející se v tzv. sociometrickém chvostu skupiny.

Probíhají mírné, spíše psychické formy násilí vedoucí k tomu, že se oběť cítí vyčleněná, neoblíbená a neuznávaná. Ostatní členové skupiny se chovají k oběti odmítavě, pomlouvají ji, dělají si z ní legraci apod. (Kolář, 1997)

Stává se, že oběť nejprve se vztekem vrací útočníkům nadávky, ale postupem času zjišťuje, že odpor je zbytečný a začíná se uzavírat sama do sebe.

Martínek uvádí, že jedním z možných projevů chování oběti, je navštěvování nižších ročníků. Oběť zde hledá nová přátelství a respekt u mladších dětí. (Martínek, 2009)

Tato zárodečná fáze se vyskytuje ve všech sociálních vrstvách. Sociální skupina se obvykle postojově dělí do několika táborů. Část skupiny schvaluje jednání agresorů a podporuje je v dalším konání. Proti nim stojí oběť nebo více obětí. Uprostřed se nachází neutrální jádro, které se nepřiklání ani k agresorovi ani k oběti. Jsou si vědomi vztahu agresora k oběti, někdy se oběti sami před agresorem zasmějí. Mluví s obětí i s agresorem, sami ale z různých důvodů situaci neřeší. Neutrální jádro je pro učitele podstatné v tom, že dokáže nejobjektivněji popsat dění ve třídě. (Martínek, 2009)

### **DRUHÉ STADIUM: Přitvrzování manipulace, počátky fyzické agrese**

Ostrakizovaní žáci se v této fázi stávají oběťmi v pravém slova smyslu. Nejčastěji agresorům slouží jako ventil pro odreagování, uvolnění svého napětí, ale i zahnání nudy. Zvyšuje se násilí a agresori začínají oběť napadat i fyzicky, ničit její majetek a používat tvrdé slovní útoky. Oběť je nucena sloužit agresorům, nosit svačinu nebo peníze. Útočníci začínají používat různé druhy manipulace, snaží se mít nad obětí plnou nadvládu, pracovat s jejími emocemi pro zvýšení jejího strachu a probuzení pocitů viny. (Kolář, 2005)

Často se stává, že druhé stadium šikany probíhá při skupinových pobytech, kde spolu tráví žáci mnoho času.

Kolektiv se během této fáze výrazněji rozčleňuje. Neutrální jádro se z velké části rozmělní, část se přidá na stranu agresorů. Může se objevit část neutrálního jádra, která se přesune na stranu oběti. Podporuje ji, a pokud je dostatečně silná, snaží se oběti zastat a tím snížit nebo přímo zastavit agresi útočníků. (Martínek, 2009)

Podle Koláře záleží na imunitě skupiny - pokud se v ní vyskytuje dostatek jedinců s negativními postoji k násilí, pokusy agresorů o šikanu neuspějí. V situaci, kdy ale skupina nemá dostatečně nastavené pozitivní morální hodnoty, pokusy o šikanu se mohou začít stupňovat. (Kolář, 2011)

### **TŘETÍ STADIUM: Vytvoření jádra**

Pokud bychom pokračovali terminologií Koláře, je možné říci, že propuknutím této fáze byla imunita skupiny narušena. Agresoři se shlukují v tzv. úderném jádře, kde společně systematicky šikanují vybrané oběti, většinou nejslabší jedince. (Kolář, 2011)

V této fázi funguje hierarchie zvaná také jako „pyramida šikanování“. Na vrcholu je agresor nebo skupina agresorů, která si začíná zvykat na projevování své převahy formou psychického i fyzického násilí. Velmi často se agresor stává na konání násilí závislý (ubližováním oběti se stále zbavuje své frustrace nebo mu slouží jako prostředek k zábavě).

Pod vrcholem pyramidy jsou tzv. přísluhovači, kteří projevují agresorovi sympatie, přebírají jeho normy chování a pomáhají mu v trýznění.

V další části pyramidy se vyskytuje skupina, které zatím normy agresorů nepřijímá. Můžeme ji nazývat jako „mlčící většinu.“ Jedinci z této skupiny se bojí, že kdyby se od nich informace o násilí dostalo ven, byli by označeni za „práskače“. Bojí se oběti pomoci, přestože ví a sledují, jak je jí ubližováno. Hlavním důvodem jejich strachu je skutečnost, že by se oni sami mohli stát cílem agrese. Svým způsobem jsou rádi, že si agresoři jako oběť vybrali někoho jiného.

Základnou pyramidy je oběť, která funguje jako střed zájmu agresorů. Uvědomuje si neřešitelnost své situace. Nikdo ze třídy jí nemá odvalu a leckdy ani chuť pomoci. Stává se, že se v této fázi oběť snaží přibližovat učiteli, ale bojí se s ním navázat kontakt. (Martínek, 2009)

Rovněž může nastat i situace, ve které o vrchol pyramidy bojuje více skupin. Málo často se stane, že se z neutrálního jádra vytvoří silná pozitivní skupina (silově rovnocenná agresorské skupině), která agresi zkusí zastavit.

V této fázi šikanování má škola poslední možnost, kdy je možné z vnějšku zasáhnout a šikanu zastavit. Je však žádoucí, aby byli v této problematice pedagogičtí pracovníci důkladně vzděláni a připraveni pro řešení. Škola se může případně obrátit na specializované orgány, zkušené v řešení a prevenci sociálně patologických jevů. V opačném případě hrozí, že šikana propukne do nejvyšších stupňů.

Martínek uvádí v této fázi hru, oblíbenou mezi agresory. Na hře se dá dobře ilustrovat, jak se od první fáze posunula a propracovala manipulace, zvýšila se zákeřnost a potřeba psychologických hrátek s důvěrou oběti. Hra je nazývána „*Na hodného a zlého*“ a probíhá tak, že jeden z agresorů (nazývejme ho agresor A) oběti vyhrožuje, že pokud půjde dnes ven, zmlátí ho. O chvíli později přijde za obětí jiný agresor (B) a uklidní oběť tím, že pokud půjde ven s ním, nic se jí nestane, zároveň jí slíbí pomoc a přátelství. Oběť je většinou šťastná, že po dlouhé době na svou adresu slyší pozitivní promluvu. Doufá, že se tím situace vyřeší, agresorovi B uvěří a jde s ním ven. Za rohem však čeká agresor A, který společně s agresorem B oběti fyzicky ublíží. Je velmi pravděpodobné, že oběť tak po takové zkušenosti přestává věřit nejenom agresorům, ale ke všem lidem v okolí. (Martínek, 2009)

#### **ČTVRTÉ STADIUM: Většina přijímá normy agresorů**

Tato fáze se vyznačuje tím, že se normy agresorů stávají ve skupině nepsaným pravidlem. Na většinu lidí je tlačeno, aby se přizpůsobili agresorům, a málokdo se tomu tlaku odváží postavit. (Kolář, 1997)

Agresoři jsou maximálně závislí na šikanování. Užívají si své vedoucí pozice i díky tomu, že se k ní přidávají jedinci, kteří dříve patřili do mlčící většiny. Vyzívají se v tom, že oni rozhodují o tom, jak se bude oběť trápit.

Oběť je v této fázi již úplně bezbranná. Agresoři postupně ničí její psychickou i fyzickou podstatu. V jistém ohledu je oběť na agresorech závislá, protože jen on rozhoduje o jejím osudu. Není ojedinělé i vyhrožování smrtí oběti.

Podle Martínka se u oběti mohou projevat projevy posttraumatické stresové poruchy.

Pokud se šikana odhalí až v tomto stádiu, je nezbytné spolupracovat s odbornou pomocí, protože málokterý pedagog či stanovený preventista ve škole umí s takto „prorostlým“ psychologickým problémem pracovat. Je nutné šikanu nahlásit na některý z příslušných orgánů, jako jsou např. Policie ČR, odbor sociální péče, soud pro děti a mládež, diagnostický ústav, etopedové či psychoterapeutové. (Martínek, 2009)

## **PÁTÉ STÁDIUM: Totalita neboli dokonalá šikana**

Představuje finální stadium šikanující chování, kdy agresori jsou plně ovlivnění a závislí na své moci, v ubližování nemají žádné překážky. Projevování brutality je pro ně drogou. Nejsou schopni žádné empatie ani morálního uvažování. Systém ve skupině nápadně připomíná fašistickou ideologii - podle Koláře se na ní někteří agresori i odkazují. (Kolář, 2011)

Oběť zažívá neskutečné útrapy. Přesto už ani nemá tendence se násilí tomu bránit, naopak chce agresorovi splnit jakýkoliv jeho požadavek, brání ho. Můžou se u oběti projevovat i prvky tzv. Stockholmského syndromu (oběť je na agresorovi závislá, jeho útoky jsou její jedinou jistotou). (Kolář, 1997; Martínek, 2009)

Agrese útočníka má v této fázi již podobu nejbrutálnějšího fyzického násilí, které může končit i smrtí. Na život si v některých případech sáhne i sama oběť.

Tato fáze je již terapeuticky neřešitelná. Jediným východiskem je naprosté rozdělení všech členů skupiny. Ve školním prostředí tato fáze není tolik frekventovaná, typická je spíše pro věznice či výchovné ústavy a vojenské prostředí. (Kolář, 2005)

Pro řešení šikany je znalost výše uvedených fází nezbytná, protože každá fáze vyžaduje jiné léčebné postupy. Kolář uvádí, že je zásadní rozdíl mezi léčbou počátečních tří stádií a posledních dvou. Na počátku mají totiž žáci ještě snahu a tendenci na zlepšení vztahů v konkrétním kolektivu. Pokud se ale šikana řeší u čtvrtého nebo pátého stadia, skupina slepě vidí a plně poslouchá jen vůdce – agresory. U prvních dvou stádií je řešení možné pomocí aktivit osobnostně sociální výchovy, u třetí fáze je nutné připravit cílený preventivní program proti šikaně a u posledních dvou fází je potřeba kolektiv rozpustit. (Kolář, 2011)

## **2 Šikana v prostředí prvního stupně základní školy**

Škola je nejčastějším prostředím, kde se odehrává šikana. Podle Martínka nedávné výzkumy ukazují, že 41 % žáků zažilo ve škole šikanu. (Martínek, 2009)

V třídním kolektivu se setkávají děti s různými osobnostními charaktery, z různých společenských vrstev, z rozličných finančních poměrů, z odlišných přístupů k výchově i rozdílného náboženského vyznání. Vzájemnou konfrontací těchto odlišností se může mezi dětmi vyvolat agresivní chování jednoho či více jedinců.

Dětská agrese směřovaná proti ostatním vrstevníkům je zaznamenávána už u předškolního věku v rámci skupin mateřské školy.

Z poslední doby jsou známy nejen z médií jak případy šikany mezi žáky, tak šikana učitelů ze strany žáků či šikana učitelů ze strany rodičů.

Zásadní brzdou při odhalování, řešení i prevenci šikany jsou někdy samotné školy, které si především kvůli strachu ze špatné pověsti nechtějí připustit, že se na jejich půdě vyskytuje šikana.

### **2.1 Charakteristické znaky šikany**

Velmi často se stává, že okolí šikanovaného (rodina, učitel aj.) vůbec netuší, jaká škála negativních prožitků je pro oběť denní realitou. Ve většině případů si oběť neumí sama pomoci a z mnoha důvodů si o ni nedokáže říci. Přesto však může oběť vysílat nenápadné a někdy téměř neviditelné signály „volání o pomoc“. Zároveň není výjimkou, že je oběť šikanována v přítomnosti učitele, rodiče či jiné osoby z vnějšku skupiny, ačkoliv projevy nejsou příliš nápadné.

Většina autorů rozděluje znaky šikany na přímé a nepřímé.

Za **přímé znaky šikany** jsou považovány:

POSMĚCH - Posměšné poznámky na adresu žáka, pokořující přezdívka, nadávky, smích při odpovídání oběti na otázku učitele,



KRITIKA – soudy, výtky a kritika pronášena na adresu oběti, pronášena pohrdavým, nepřátelským až pohrdavým tónem

PŘÍKAZY – oběť dostává a plní příkazy od jiných dětí, pronášené panovačným, ale zároveň i rádoby vtipným tónem

RVAČKY – jeden z účastníků je zřetelně slabší a snaží se uniknout fyzické agresi druhého; dále honění, strkání, šťouchání, nenápadné rány a kopání, které oběť neoplácí.

(Říčan, 2010; MŠMT, 2001)

Za **nepřímé znaky** šikany jsou shledávány:

- Dítě je o přestávkách osamocené, třída o něj nejeví zájem, nemá ve třídě přátelské vazby;
- Při týmových sportech je voleno do týmů s nechutí a jako poslední;
- Mimo vyučovací hodiny se snaží vyskytovat v blízkosti učitelů, do třídy vchází se zvoněním nebo pozdě;
- Při promluvách před třídou nemá jistotu a zjevně se bojí, raději říká dopředu „nevím“;
- Vypadá smutně až depresivně, je úzkostné a nemá daleko k pláči;
- Zhoršování školního prospěchu, někdy náhle;
- Zvyšování absencí (i neomluvených);
- Poškozené, znečištěné věci a oděv nebo své věci přímo postrádá;
- Odřeniny, modřiny, škrábance, které dítě nedokáže odůvodnit;
- Dítě je hladové, nesvačí, protože dalo svačinu kamarádovi;
- Odmítá vysvětlit ztrátu či poškození svých věcí nebo používá nevěrohodná odůvodnění. (Říčan, 2010; MŠMT, 2001)

Říčan dále ještě specifikuje **nepřímé znaky šikany, které mohou zaznamenat rodiče**:

- Dítě netráví volný čas se žádnými kamarády, ani si se žádnými netelefonuje nebo jinak nekontaktuje;
  - Má zjevnou nechuť jít do školy;
  - Střídá různé cesty do školy či prosí o odvoz;
  - Nemá chuť k jídlu nebo naopak chodí ze školy hladové;
  - Má neklidný spánek, křičí ze spaní, někdy i usíná s pláčem;
  - Nedokáže se soustředit na učení (např. při tvorbě domácích úkolů);
  - Často žádá o peníze s nevěrohodnými důvody;
  - Je smutné, má výkyvy nálad, ale zároveň nedokáže říci, co ho trápí a vyhýbá se hovoru o škole;
  - Mívá nečekaně agresivní reakce na sourozence nebo rodiče;
  - Stěžuje si na různé zdravotní problémy, snaží se je i simulovat, aby mohlo zůstat doma, případně ráno před odchodem do školy zvrací;
  - Nevěrohodně podává vysvětlení, z čeho má modřiny a jiná viditelná zranění;
  - Má potřebu mluvit o všeobecně o sebevraždách a říká, že by bylo lepší nebýt.
- (Říčan, 1995)

Z uvedených informací je zřejmé, že pozornost rodičů a učitelů je při odhalování šikany velmi důležitá. Zároveň je potřebná vzájemná důvěra oběť – rodič/učitel.

## **2.2 Aktéři šikany**

Častou tendencí při řešení šikany je zabývat se především pomocí oběti a potrestáním agresorů. Celý mechanismus je však daleko složitější, proto je potřeba dát dostatečnou měrou pozornost i ostatním zúčastněným.

Aktéry a zúčastněné v procesu šikany je možné rozdělit na agresora, oběť a mlčící většinu (nazývanou také jako třídní publikum nebo neutrální prostředek).

### 2.2.1 Agresor

Za agresora označujeme člověka, který je přímým i nepřímým realizátorem šikany, mj. formou slovního nebo fyzického napadání, za účelem dosažení pozornosti, mocenské převahy a pocitu uznání.

Bendl uvádí, že agresor nemá dostatečně fungující svědomí, jeho chování je necitlivé a bezohledné vůči obětem. (Bendl, 2003)

Martínek klasifikuje agresory na několik typů:

Prvním uváděným typem je **agresor hrubý, fyzický**. Svou oběť se snaží podmanit projevováním síly a fyzické převahy. Ve většině případů tohoto typu útočníka je zdrojem agrese jeho rodinné zázemí ve spojení s jeho vlastním zážitkem fyzického ubližování. V praxi to představuje rodiny s tvrdou výchovou nebo domácím násilím, které v jedinci vyvolává napětí a to potřebuje jistým způsobem kompenzovat.

Druhým vymezovaným typem je agresor jemný, kultivovaný. Své ubližování se snaží maskovat velmi dobrým vztahem s dospělými a velmi slušným chováním v jejich přítomnosti. Někteří útočníci mají na šikanování své vykonavatele. Rodinné zázemí mává podobné jako předchozí typ.

Jako třetí typ uvádí Martínek agresora srandistu, který se snaží navenek působit příjemným a zábavným vystupováním. Vše je pro něj legrace a snaží se publikum za každou cenu pobavit. Pokud ho někdo nachytá při šikaně, označuje své konání za legraci a nechává svá slova potvrdit kolektivem. Většinou pochází z volnomyšlenkářského rodinného zázemí.

Čtvrtým popisovaným typem je **agresor spouštějící ekonomickou šikanu**. Je většinou vychováván rodiči, kteří svůj nedostatek času pro jeho osobu kompenzují nadměrným materiálním zabezpečením jedince na úkor projevování citů. Třída pod jeho vládou je rozvrstvena např. podle toho, jak moderně a draze chodí žáci oblékáni, jestli mají nejdražší a nejnovější typ mobilu nebo jak vysoké dostávají kapesné. (Martínek, 2009)

### 2.2.2 Oběť

Za oběť je možné označit jedince, na kterém je šikana prováděna. Někdy je v kolektivu vybírána nahodile, nikdo si proto nemůže být zcela jistý, že se obětí nikdy nestane. Ve většině případů však volba padá na fyzicky i psychicky nejslabší jedince skupiny.

Kolář rozlišuje oběti na slabé, s tělesným a psychickým handicapem či oběti silné a nahodilé. Dalšími typy obětí jsou izolovaní jedinci, kteří nemají v kolektivu kamarády, oběti deviantní nebo oběti nekonformní pro kolektiv. Pohledem pedagoga je situace často nepřehledná, protože není úplně jasně rozpoznatelné, kdo komu ubližuje. (Kolář, 2011)

Martínek klasifikuje šikanované osoby na: oběti na první pohled, oběti setrvávající dlouho dobu pod ochrannými křídly matek, handicapované děti nebo učitelské děti. (Martínek, 2009)

Specifickým případem terče šikany jsou agresivní oběti, které jsou zároveň obětí šikany a zároveň agresory. Podle Bendla je tento typ obětí velmi frekventovaný. (Bendl, 2003)

Kritéria výběru šikanovaného uvádím v předchozích kapitolách (1.3 Příčiny šikany a 1.4 Stádia šikany).

### 2.2.3 Mlčící většina neboli přihlížející

Pro mou diplomovou práci je tzv. „mlčící většina“ nejdůležitější složkou aktérů šikany, protože z triády oběť-agresor-mlčící většina je to nepravděpodobnější článek, který je schopen o probíhající šikaně informovat někoho z vnějšího světa.

Druhým podstatným aspektem přihlížejících je vliv na to, zda se šikana v kolektivu vůbec rozvine. Každá skupina má své specificky nastavené normy, které mají vliv na postoje všech žáků ve třídě. Pokud budou tito přihlížející opravdu jen mlčícími pozorovateli, nemá agresor téměř žádné překážky ke svému konání. V případě, že se však mlčící většina rozhodne ze svého, agresorovým nátlakem předurčeného, statusu vystoupit, je velká šance rozvoji šikany ve třídě zabránit.

V mém tvrzení o důležitosti mlčící většiny v procesu prevence šikany se opírám také o Bendlovu tezi: „*Pokud získáme tyto děti na svou stranu a dokážeme je zainteresovat*

*v oblasti potírání šikany, potom budou mít naše snahy daleko větší naději na úspěch.*“  
(Bendl, 2003, s. 49)

Důvody pro mlčení přihlížejících jsou logické. Pozorují veškeré konání agresorů. Kvůli strachu, aby se také nestali cílem agresorova ubližování, je pro ně výhodnější stagnovat.

Chování mlčící většiny blíže popisují v kapitole 1.4 Stádia šikany. Varujícím faktorem možného jednání přihlížejících je skutečnost, že v pokročilejších fázích šikany se pod agresorovým nátlakem přihlížející skupina stává spolutříznícím činitelem šikany.

## 2.3 Důsledky šikany

Šikana má určitý následek pro každého z aktérů. Jak zásadní vliv bude mít na jejich budoucí život, záleží na osobnosti každého jedince, podpoře školy, rodičů i vrstevníků a na agresorových prostředcích.

Používám nejprve klasifikaci následku šikany dle Fieldové. Vymezuje jednotlivé sféry důsledků na oběť:

- 1) **Fyzické následky** - šrámy, modřiny, přes bolesti zad, bolesti břicha, noční pomočování, špatný spánek a noční děsy, koktání, ztráta vlasů, zlomeniny;
- 2) **Intelektuální následky** – špatná soustředěnost, těkavost, špatná paměť, ztráta motivace pro učení, strach říci nahlas své vědomosti;
- 3) **Sociální následky** – izolace od vrstevníků, závislost na jednom kamarádovi (strach, že přijdou i o něj), pocit bezpečí pouze doma, společnost je nevyhledává (přichází o společenské zážitky jako výlete, narozeninové oslavy apod.), problém navazovat nová přátelství;
- 4) **Citové a psychické následky** - neschopnost navodit si klidový stav, deprese, tichá mluva, zmatenost, noční můry, stydlivost, sociální fobie, sebepoškozovací a sebevražedné sklony. (Fieldová, 2009)

Další možnou klasifikací důsledků uvádí Erb, který dělí důsledky pro aktéry šikany do čtyř skupin:

- 1) **Poškození fyzického a psychického zdraví oběti:** Šikana oběti způsobila fyzické i psychické utrpení, do určité míry může mít negativní vliv na psychické a fyzické zdraví (v některých případech i nenávratné poškození), v krajních případech je oběť ohrožena na životě;
- 2) **Fixování antisociálních postojů u agresorů:** Pokud agresorovi není poskytnuta odborná psychologická pomoc, může se stát, se jeho antisociální postoje budou upevňovat, což u něj může budovat základy pro budoucí trestnou činnost;

- 3) **Ztráta iluzí o společnosti u ostatních členů skupiny:** Žáci z tzv. mlčící většiny si během proběhlého mechanismu šikany mohou ztratit důvěru v autority a v ochranu, poskytovanou společností;
- 4) **Snížený efekt pedagogického působení u skupiny jako celku:** Šikana tvoří bariéru ve snaze učitele působit na skupinu s výchovným efektem a výukovým růstem. (Erb, 2000)

Traumatické prožitky a postavení oběti vůči agresorovi mohou mít **vliv i na budoucí partnerský život**. Oběť má natolik poškozené sebevědomí a sociální komunikaci, že má problém najít si partnera, uvěřit pozitivnímu zájmu o svou osobu nebo zaujmout ve vztahu k partnerovi rovnoprávné postavení. Bývalé oběti šikany mohou mít ve vztazích sklony k dominanci (aby měli vztah pod kontrolou) nebo naopak zaujímají submisivní postavení.

V pracovní sféře života pak oběti často nedosahují takové úrovně vzdělání, k jaké mají předpoklady, protože jim chybí dostatek motivace, vnitřního klidu, sebevědomí a komunikačních schopností. Pracují v podřadnějších zaměstnáních, z čehož sami sebe obviňují. Zároveň se mohou stát v dospělosti terčem šikany na pracovišti. Naplňuje se tak častý efekt toho, že bývalá oběť šikany se v novém kolektivu stává znovu šikanovaným článkem skupiny.

## **2.4 Možnosti prevence šikany na základní škole**

Obecně vzato platí, že se lidé u jakéhokoli negativního jevu začnou zabývat jeho prevencí až v momentě, když s ním mají přímou zkušenost. Šikanou a především její prevencí je potřeba se věnovat ještě před tím, než vůbec započne a snížit tím tak riziko jejího výskytu na minimum.

Prevence šikany jsou děleny většinou na dvě složky:

**PRIMÁRNÍ:** Aplikuje se na skupinu, kde se šikanování ještě nevyskytlo. Zahrnuje v sobě takové pedagogické přístupy, které rozvíjejí žáky v harmonické osobnosti (s důrazem na pěstování zdravého sebevědomí a samostatnosti dítěte), informují je o rizikovém chování, do výuky zahrnují kooperační činnosti pro vytvoření funkčních vazeb napříč žákovskou

skupinou. Říčan zavádí v primární prevenci šikany ještě pojem „*výchova k násilí*“, tedy aby v případě vlastní sebeobrany se děti nebály „*ránu dát i ránu přijímat*.“ (Říčan, 1995, s. 91)

SEKUNDÁRNÍ: Pracuje se s ní ve skupině, kde se šikanování objevilo. Musí obsahovat sousled takových kroků a postupů řešení, aby se ve skupině šikana již neobjevila a neopakovala. Dle Bendla do sekundární prevence patří okamžité vyšetřování, ochrana šikanovaného před dalším ubližováním, komunikace s rodiči oběti, rodiči agresora i rodiči ostatních žáků, jednání s kolektivem třídy a odbráná psychologická práce s agresorem. (Bendl, 2003)

Prvence šikany v jednotlivých šklách by měla být zaručena dostatečným seznámením a dbáním na dodržování školního řádu, fungujícím systémem dohledů na žáky v prostorách školy, vytvářením příznivé pracovní atmosféry mezi žáky i v rámci pedagogického sboru postavení na principech vzájemné důvěry. Podstatným rysem bezpečného klimatu ve škole je fungující komunikace mezi žáky navzájem, mezi žákem a učitelem a mezi školou a rodiči. Každá škola by měla mít a dosažitelném místě „tzv. schránku důvěry“, kam může každý žák anonymně i konkrétně napsat své případné trápení a mít jistotu, že si ho nepřečte nikdo jiný než vedení školy, školní psycholog nebo preventista.

#### **2.4.1 Preventivní program proti šikanování**

Každá škola by měla mít vypracovaný vlastní preventivní program proti šikanování. Většina škol v České republice vychází z 13 klíčových komponent, které zavádí Kolář:

- „1. Společné vzdělávání pedagogů a supervize odborníků „zvenčí“;
2. Vytvoření užšího realizačního týmu v rámci školy;
3. Zmapování skutečné situace ve škole a motivování učitelů ke změně;
4. Společný postup pedagogů i rodičů při řešení případů šikanování – krizový plán;
5. Prevence v třídnických hodinách;
6. Prevence ve výuce;



7. *Prevence ve školním životě mimo výuku (celodenní, víkendové akce,...);*
8. *Účinný ochranný režim (dozory, třídní pravidla, schránka důvěry,...);*
9. *Spolupráce s rodiči;*
10. *Školní poradenské služby;*
11. *Spolupráce se specializovanými zařízeními;*
12. *Dobré vztahy se školami v okolí;*
13. *Průběžné vyhodnocování situace ve škole (evaluace)“.* (Kolář, 2011, s. 259)

## **2.4.2 Instituce věnující se šikaně**

V České republice se existuje poměrně velké množství institucí a webových stránek na podporu při eliminaci šikany a dalších sociálně-patologických jevů. Pro účely této diplomové práce vybírám ty ověřené – podporované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, Magistrátu hl. města Prahy a dalších vládních nebo správních institucí.

### **Pedagogicko-psychologické poradny (PPP)**

Patří mezi školská zařízení a nachází se v každém kraji České republiky. Poskytují bezplatné poradenství pro děti školního věku (problematika SPU, výchovné problémy, konflikty ve vztazích s vrstevníky apod.). Některé pobočky nabízejí i sociometrické měření pomocí dotazníků.

### **Střediska výchovné péče (SVP)**

Patří také mezi školská zařízení, které bezplatně nabízejí poradenské služby dětem a mládeži, rodičům i pedagogům v oblasti prevence a řešení výchovných problémů, poruch chování a negativních jevů. Při řešení problému šikany pracují tato střediska s přímými účastníky šikany formou diferenciovaných individuálních, rodinných a skupinových sezení, konzultací apod., s třídními kolektivy, s rodiči i s pedagogy. Dalšími službami jsou ambulantní konzultace, celodenní péče či preventivně-výchovné pobyty.

### **Linka důvěry (116 111)**

Organizace zajišťující rychlé, anonymní a bezplatné poradenství v řešení náročných životních situací i všedních starostí formou telefonu, e-mailu nebo chatu. Funguje nonstop. Je akreditována v rámci systému sociálně-právní ochrany dětí v České republice a je členem celosvětové asociace dětských linek důvěry Child Helpline International.

#### **Rodičovská linka (840 111 234)**

Organizace zabývající se telefonickým odborným poradenstvím, funguje opět na principu anonymity. Na linku je možné se dovolat každý pracovní den, v pondělí a pátky od 13 do 16 hodin, v úterky, středy a čtvrtky od 16 do 19 hodin. Pracovníci na této lince mají psychologické vzdělání a vzdělání zaměřené právě na problematiku krizové intervence a sociálně-patologických jevů.

#### **Prev – centrum**

Nabízí specializované programy pro školy zacílené na prevenci drogových závislostí i aktivity v oblasti prevence šikanování.

#### **Bílý kruh bezpečí**

Je sdružením pro pomoc obětem trestné činnosti a jejich blízkým se zaměřuje se mimo jiné také na prevenci kriminality. Organizuje kurzy „Ochrana dětí před šikanou“. Poskytuje odborné rady v otázkách souvisejících s problematikou agresivity a násilí.

#### **Dětské krizové centrum ([www.ditekrize.cz](http://www.ditekrize.cz))**

Webová stránka s psychologickou poradnou pro týrané, zneužívané a zanedbané děti a dospívající. Pro rychlou pomoc je možné je kontaktovat pomocí chatu, Skypu, e-mailu, telefonátu nebo osobní návštěvy.

#### **Big Brothers, Big Sisters**

Jedná se o americkou iniciativu, zaměřenou na děti mladší 12 let. V České republice organizace vystupuje pod označením PětP (Přátelství, Podpora, Prevence, Péče a Pomoc).

Program je určen dětem, jejichž podmínkou k účasti je souhlas jejich rodičů či zákonných zástupců. (Bendl, 2003)

**Občanské sdružení proti šikaně ([www.sikana.cz](http://www.sikana.cz))**

Sdružení, na jehož webové stránce je možné nalézt rady, odkazy na jiné instituce zabývající se šikanou a metodické pokyny MŠMT.

**E – bezpečí ([www.e-bezpeci.cz](http://www.e-bezpeci.cz))**

Internetová stránka zaměřená na pomoc a podporu při řešení kyberšikany.

### **3 Využití strukturovaného dramatu při prevenci šikany**

Dramatická výchova a její metody jsou vhodným prostředkem pro prevenci šikany, protože vycházejí ze zkušenosti žáka a doplňují jej s prožitkem vstupem do role fiktivní postavy. Vybraná metoda strukturovaného dramatu je využitelná na základně své ucelenosti a provázaných kroků směřujících k cíli, kde je zároveň v hrové situaci prostor pro vlastní jednání a rozhodování účastníků.

#### **3.1 Strukturované drama a jeho pozice v dramatické výchově**

Dramatická výchova patří mezi umělecko-výchovné obory, využívajících prvků a postupů dramatického umění.

Tato výchova se dá popsat i jako průsečík dvou různých linií – pedagogiky a divadla. Z pedagogické oblasti si půjčuje svůj poznávací charakter, v rámci kterého jedinec učí a zkoumá svět i sebe sama pomocí vlastního prožitku. Jedinec vstoupí dosí může v bezpečí fiktivně navozených situací vyzkoušet své chování či jednání. Z divadelní oblasti využívá fikce, hru v roli, jednání postav, dramatickou situaci a napětí.

Ve školách se dramatická výchova vyučuje formou samostatného předmětu, zájmového kroužku nebo jako metoda práce učitele v jiných předmětech.

V RVP ZV řadíme dramatickou výchovu do složky Doplňujících vzdělávacích oborů společně s filmovou, etickou taneční a pohybovou výchovou a dalším cizím jazykem.

Dle Machkové je dramatická výchova procesem, který může, ale nemusí vyústit v představení. (Machková, 2007)

Podle Valenty se dramatická výchova uplatňuje v různých typech. Řadíme mezi ně větší hrové celky (celek složený z více kroků s využitím technik a metod DV, základem je téma, příběh, literární text, problém apod.), menší hrové celky (zobrazení jednoho problému, tématu, skutečnost nebo jevu); cvičení a trénink (cílem je získání určité dovednosti v oblasti hlasu, pohybu, rozehřátí, osobnostně sociální oblasti aj.) a hry směřující k inscenaci. (Valenta, 2008)

Mezi větší hrové celky řadíme i metodu strukturování dramatické hry neboli strukturované drama.

### 3.1.1 Definice strukturovaného dramatu

Strukturované drama se řadí mezi komplexní metody dramatické výchovy. Jeho hlavním přínosem shledávám v možnosti výuky určité školní látky prostřednictvím dramaticko-výchovné lekce, která vznikla propojením metod a technik DV s určitým příběhem (tématem) na základě divadelních principů. Žákovi přináší poznání postavené na vlastním prožitku, rozvíjí jeho tvořivost, umožňuje vstoupit do různých rolí a přemýšlet o problému z více úhlů pohledu.

V České republice se metoda strukturovaného dramatu začala používat po roce 1989, její kořeny však vedou do Velké Británie, kde jejími hlavními průkopníky můžeme řadit Jonathana Neelanse, Judith Ackroyd nebo Dorothy Hethcote.

Strukturované drama vychází z pevně dané struktury. Dle Svobodové se jedná o „*strukturu jako formu, záměrně vystavenou za účelem celku s vnitřními souvislostmi, obsahujícího gradaci a napětí. Právě náročnost stavby daného celku, tedy uspořádání stavebních kamenu (jednotlivých technik) na základě vnitřních souvislostí (daných hlavním tématem) činí strukturované drama tak výjimečným, náročným, a účinným výukovým médiem.*“ (Svobodová, 1998, s.120)

Ulrychová upozorňuje na variabilitu označování strukturovaného dramatu - říká se mu také příběhové, rolové, tematické, konvencionální, procesuální, školní aj. Každý z těchto alternativních pojmenování lekce DV tvořené na základě strukturované dramatické hry upozorňuje na některý z jejích elementů. Pojem „příběhové“ poukazuje na práci s příběhem. Termín „tematické drama“ vychází z faktu, že řazení situací v dramatu nemusí být po linii příběhové, ale montáží situací s jednotným tématem. Pojem „rolové drama“ dává důraz na hru v roli. Přídavné jméno „procesuální“ vystihuje skutečnost, že vývoj dramatu není vždy předvídatelný, protože záleží na vkladu hráčů během hry. Adjektivum „školní“ reflektuje frekventované využití ve výuce. (Ulrychová, 2007)

Strukturované drama je efektivní v **rozvoji sociálního učení** skupiny i jednotlivců. (Svozilová, 2005)

Tato metoda také propojuje emoce žáků s jejich intelektem a zároveň pomáhá k osvojování divadelních dovedností jako je práce s napětím, prostorem či rekvizitou.

### 3.2 Tvorba a výstavba strukturovaného dramatu

Nejčastější možností výstavby strukturovaného dramatu je tzv. Aristotelská křivka. – expozice, kolize, krize, peripetie, katastrofa.

Morganová a Saxtonová navrhuje tzv. „Čtyři fáze dobře udělané hry“, které z aristotelské křivky vycházejí, ale vynechávají peripetii:

1. Expozice – hráči poznávají, „co se děje“;
  2. Nárůstání akce/kolize – řeší se především výstavba celku (pracuje se s výukovými cíli, očekáváním žáků i myšlenkami materiálu);
  3. Vyvrcholení krize – situace s mocionálně silným významem pro skupinu;
  4. Rozuzlení – cílem je porozumění pocitu, zrozeného během dramatu; reflexe.
- (Morganová, Saxtonová, 2001, 26)

Proti tomu Ulrychová nabízí následující schéma výstavby dramatu:

1. **startovací bod** – motivace hráčů;
2. **budování víry a sběr informací** – hráči si na základě dostupných informací budují důvěru v drama;
3. **nastolení, zkoumání a řešení problémové situace** – jádro dramatu či jeho části;
4. **důsledky** – nová problémová situace – fáze, která probíhá, když není; předchozí problém vyřešen či jeho řešením vzniká nový;

## 5. závěrečná reflexe. (Ulrychová, 2007)

Při přípravě strukturovaného dramatu neprve vybíráme hlavní téma (případně i nějaké vedlejší) a stanovíme si cíle (dramatickovýchovné, osobnostně sociální, výukové, dle očekávaných výstupů RVP ZV apod.) Stavba lekce musí obsahovat dramatické napětí včetně rozeznatelných prvků, které jeho nárůst podpořily. V průběhu lekce by měl účastník vstupovat do takových hrových rolí a situací, prostřednictvím čehož má možnost nahlédnutí na problém z různých úhlů a zároveň samostatného rozhodování. (Svobodová, 1998)

### 3.3 Metody a techniky využité ve strukturovaném dramatu Říct nebo neříct

Jak už bylo zmíněno v definici strukturovaného dramatu, učitel při přípravě vlastního SD využívá jako stavebních kamenů metody a techniky dramatické výchovy.

Pojem metoda se dá definovat jako „cesta k ...“. Valenta předkládá několik možností, co by jazykem dramatické výchovy mohla být metoda:

- *celý systém dramatické výchovy (dramatická výchova jako metoda vyučování);*
- *základní koncepční metodický princip (jímž je v dramatické výchově hra v roli);*
- *specifický styl práce (určité osobnosti, školy, instituce);*
- *soubor nebo skupina dílčích postupů (metoda jako označení skupiny dílčích postupů majících společný princip);*
- *konkrétní postup (konkrétní činnost učitele a žáka). (Valenta, 2008 str. 46)*

Termín technika Valenta konkretizuje na metodu, která je vnímána jako postup limitovaný. Technikou naplňujeme jeden konkrétní cíl, učí se jedna konkrétní část učiva. V praxi se často stává, že pojem metoda a pojem technika splývají. (Valenta, 2008)

V této kapitole představím metody a techniky dramatické výchovy, které jsem využila v mém SD „Říct nebo neříct?“.<sup>1</sup>

### 3.3.1 Metody DV uplatňované ve strukturovaném dramatu

**Improvizace** představuje hru v roli v rámci situace, kdy aktéři tvoří děj přímo v průběhu realizace. Nemusí být připravena vůbec nebo jsou před improvizací hráči částečně seznámeni s průběhem. Improvizace má různé formy stupně a podoby - záleží na počtu hráčů v situaci a jejich vzájemném kontaktu.

**Hromadná improvizace** je hra, kdy všichni hráči improvizují najednou, každý za sebe a dle vlastního uvážení vytváří kontakt s ostatními hráči.

V SD „Říct nebo neříct?“ byla hromadná improvizace použita při klíčové, kdy učitel v roli agresora roztrhal úmluvu o přátelství a žáci v rolích Jáchymových spolužáků určitým způsobem reagovali.

**Hra v roli** je základní metodou DV, vycházející z předpokladu schopnosti jedince brát na sebe i role, které ve skutečnosti nežije. Řečeno pedagogicky - přijetí určité role rovná se vytvoření obrazu člověka (fiktivní postavy). Aktér vstoupí do postavy a jedná za ni podle

---

<sup>1</sup> Obě následující subkapitoly jsou vytvořeny na základě těchto zdrojů:

VALENTA, Josef. Metody a techniky dramatické výchovy. Praha: Grada Publishing, 2008, str. 122- 214.

ULRYCHOVÁ, Irina. Drama a příběh: tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007.

MACHKOVÁ, Eva. Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací. 12. vyd. Praha: NIPOS, 2011



vlastních představ o chování dané osoby. Vstupování do různých postav má hráč možnost nahlížet na problém z různých úhlů.

**Pantomima** probíhá jako hra bez mluvení za využití neverbálních prostředků - gest, mimiky a pohybu v prostoru.

**Narativní pantomima** je založena na paralelní činnosti učitele a hráčů. Učitel vypráví příběh a žáci jeho vyprávění pantomimicky ztvárňují.

V SD „Říct nebo neříct?“ byla technika narativní pantomimy použita při porovnání chování žáků ve třídě před a po Jirkovým odstěhováním.

**Plnou hrou** realizuje jednotlivec jednání postavy. Hráč se hry účastní celým svým psychofyzickým aparátem a zapojuje do ní pohyb a řeč. Vymezuje pohyb těla, jeho postoj, pozice v prostoru i vůči objektům a osobám, dotyky, zvuky, mluvený projev, psaní či manipulaci s předměty. Jedná se o úplné zrcadlení skutečnosti hrou, modelování zcela běžných situací.

Ohnisková situace „agresorovo trhání úmluvy o přátelství“ by uskutečněna formou plné hry.

### 3.3.2 Techniky DV ve strukturovaném dramatu „Říct nebo neříct?“

**Učitel v roli** je specifická hra v roli, kdy učitel vstupem do postavy v konfrontaci s ostatními hráči přináší nové informace, posouvá děj, nabádá a provokuje hráče k určité činnosti. Hlavním cílem jeho hry v roli je co největší vtažení hráčů do děje.

V SD „Říct nebo neříct?“ byla tato technika použita několikrát, nejprve se žáci díky učiteli v roli Jáchyma seznámili s příběhem, prostřednictvím učitele v roli agresora Filipa byl žákům naznačen jiný úhel pohledu. Při druhém vstupu učitele do role agresora Filipa byli žáci v rolích spolužáků vybízeni k reakci na jeho konání.

**Živý obraz** představuje techniku, kdy hráči ve skupině připraveně či nepřipraveně vytvoří nehybný obraz, který zachycuje určitou situaci, vztahy mezi postavami apod. Pro svou

jednoduchost je vhodný i pro věkově mladší nebo nezkušené hráče. Často se živý obraz používá jako startovací okamžik etudy, říká se mu pak také živý obraz s rozehráním.

V SD Říct nebo neříct žáci vytvářeli na začátku živé obrazy jako fotky, zachycující šťastné okamžiky v přátelství Jirky a Jáchyma.

**Štronzo** se používá jako rychlý signál zastavení veškeré činnosti a strnutí v pohybu. Jeho hlavním účelem je kontrola skupiny, rozfázování činnosti nebo možnost zastavit a upozornit na určitý důležitý prvek a s jeho vědomím pokračovat.

V SD Říct nebo neříct jsem tento signál měla připravený jako možnost pro mé přerušení či zastavení ohniskové situace „trhání úmluvy o přátelství“. Také jsem tento signál používala při narativní pantomimě situace před a po Jirkovým odstěhováním, abych poukázala na pozice jednotlivých členů fiktivní třídy.

**Vnitřní hlas** je možností většího vhledu do prožívání dané postavy. Aktér na pokyn vedoucího lekce popisuje nahlas, co se v něm odehrává uvnitř.

V SD „Říct nebo neříct?“ jsem tuto techniku použila po ohniskové situaci „trhání úmluvy o přátelství“, kdy každý žák řekl v roli své postavy spolužáka nahlas max. třemi větami svůj vnitřní prožitek.

**Brainstorming** je vyjadřování veškerých asociací, myšlenek smysluplných i zdánlivě nesouvisejících, k danému tématu. Vyslovené myšlenky se zapisují (nahrávají na diktafon atd.), poté se analyzují a v poslední fázi se vybírá nejoptimálnější řešení.

V SD Říct nebo neříct žáci použili brainstorming při skupinovém vymýšlení důvodů, proč by měl spolužák o šikaně Jáchyma říct nebo neříct.

**Alej** neboli ulička, je technika, při které hráči utvoří ze svých těl uličku tak, že stojí ve dvou řadách proti sobě. Mezi těmito řadami prochází hráč v roli některé z významných postav dramatu. Předem je určeno, co představují hráči tvořící „stěny“ uličky a také úroveň rolové hry, v níž vystupují a vyjadřují se vůči procházející postavě. Hráč procházející uličkou naslouchá ostatním, může na ně reagovat a oslovovat je. Alej se využívá v částech příběhu, kdy je situace vyhrocená a dochází k nějakému důležitému rozhodování.

V SD Říct nebo neříct byla technika aleje využita v momentě, kdy se učitel v roli spolužáka rozhodoval, zda o šikaně někomu říci. Hráči na jedné straně uličky říkali důvody proč ano a na druhé straně důvody proč ne.

**Malba a psaní dokumentů** jsou metodami graficko-písemnými a jejich základním prvkem je psaný, kreslený nebo malovaný projev, který je vytvářen, dotvářen či přijímán a užíván hráči v rolích i mimo ně. Často jsou využívány při startování dramatu, získávání a předávání informací, vytváření kontextu, navozování a dotváření atmosféry nebo při závěrečné reflexi.

V SD Říct nebo neříct žáci vytvářeli ve dvojici úmluvu o přátelství Jirky a Jáchyma, četli dopis, který psal Jáchym Jirkovi a psali Jáchymovi přání k narozeninám.

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 4 Východiska praktické části

V následující kapitole popisujeme metodologii výzkumu, který byl v rámci diplomové práce uskutečněn. Nejprve výzkum charakterizujeme a zároveň představujeme stanovený cíl výzkumu. Dále stanovujeme výzkumný problém, výzkumné oblasti a z nich vyplývající výzkumné otázky.

Úkolem praktické části je návrh, realizace a reflexe strukturovaného dramatu zaměřeného na prevenci šikany, určeného pro třetí a čtvrtý ročník prvního stupně základní školy.

Cílem výzkumné části práce bylo prokázat, zda je strukturované drama efektivní metodou při prevenci šikany, konkrétně v budoucím rozhodnutí žáka vystoupit z role mlčícího svědka.

#### 4.1 Charakteristika a cíl výzkumu

Pro uskutečnění výzkumné části byl vybrán akční výzkum založený na participačním pozorování realizace mnou navrženého strukturovaného dramatu s názvem „*Říct nebo neříct?*“. Pro větší objektivitu bylo výzkumným nástrojem zvoleno dotazníkové šetření, konkrétně zadáním vstupního dotazníku den před realizací strukturovaného dramatu v konkrétní třídě a výstupního dotazníku 5 měsíců po realizaci. Porovnáním vstupního a výstupního dotazníku bylo možné zhodnotit postojový posun žáků. Vstupní i výstupní dotazník je přiložen v Příloze č. 8 a 9. Dotazníky byly vyhodnocovány formou otevřeného kódování. (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007)

#### 4.2 Stanovení výzkumného problému a výzkumných otázek

V praktické části práce se zaměřujeme na vliv prožitého strukturovaného dramatu při rozhodování vystoupit z role mlčícího svědka. Hlavní náplní výzkumného šetření je sledování případného postojového posunu žáka po prožití strukturovaného dramatu.

Na základě prostudované literatury a dostupných materiálů byly pro výzkumný problém stanoveny tyto výzkumné oblasti zkoumání:

- Reakce žáka při sledování šikanování spolužáka
- Vliv strachu při rozhodování pomoci šikanovanému
- Povědomí žáka o možnostech pomoci oběti šikany

V návaznosti na výzkumné oblasti si k hlubšímu porozumění zkoumané problematiky klademe tyto výzkumné otázky:

VO1: Pomůže prožití strukturovaného dramatu žákovi v případném budoucím rozhodnutí vystoupit z role mlčícího svědka?

VO2: Pomůže prožití strukturovaného dramatu žákovi pochopit, že vystoupení z role mlčícího svědka je potřebné a přínosné?

VO3: Je si žák po prožití strukturovaného dramatu vědom více možností pomoci oběti šikany?

## 5 Výzkumný soubor

Výzkum a realizace strukturovaného dramatu probíhala ve dvou čtvrtých a jedné třetí třídě prvního stupně základní školy. Každá třída se nacházela na jiné škole. Pro potřebu výzkumu jsem školy do výzkumného souboru vybírala na základě odlišností v lokalitě sídla školy, pedagogických přístupů ve výuce, znalosti metod a technik DV a způsobu zřizování školy.

### 5.1 Charakteristika výzkumné skupiny A

Výzkumnou skupinu A tvořilo 23 žáků čtvrtého ročníku Fakultní ZŠ prof. Otokara Chlupa Pedagogické fakulty UK, Praha 13. Škola je zřizována městskou částí Praha 13. V den realizace lekce chyběl jeden žák, a tudíž nebyl zařazen do výzkumné skupiny.

Třída je vedená metodami dramatické výchovy od prvního ročníku. V době před realizací strukturovaného dramatu, znali pojmy živý obraz, etuda a vnitřní hlas. Byli zkušení s technikou učitel v roli i vlastním vstupováním do rolí. Dalšími důležitými metodami, uplatňovanými při výuce třídy jsou složky RWCT<sup>2</sup>, matematika dle metody prof. Hejného<sup>3</sup> a časté skupinové práce nebo kooperační hry.

Z hlediska specifických poruch učení tato výzkumná skupina obsahuje několik dyslektických žáků a žák s diagnostikovanými prvky autismu.

Podle slov třídní učitelky i mého zúčastněného pozorování třída funguje velmi dobře jako tým, žáci si navzájem důvěřují a dle třídní učitelky nevykazuje žádné zásadní kázeňské problémy. Pro mou informaci před realizací lekce byli třídní učitelkou označen jeden žák s předpoklady vykazovat v budoucnu rysy agresora.

---

<sup>2</sup> Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení zaměřený na vyšší úroveň porozumění čtenému textu (nejen v českém jazyce). Jeho cílem je zvýšení čtenářské gramotnosti. (Kritické myšlení, 2017)

<sup>3</sup> Konstruktivistická metoda v matematice zaměřená na výuku orientovanou na budování schémat. Během výuky se využívá diskuzních metod, kooperačních činností. (H-mat, 2017)

## **5.2 Charakteristika výzkumné skupiny B**

Výzkumná skupina B se skládala ze žáků čtvrtého ročníku ZŠ Pionýrů, Sokolov. Škola je zřizována městem Sokolov. V den realizace chyběli čtyři žáci a nebyli proto zařazeni do výzkumné skupiny.

Žádný ze žáků výzkumné skupiny nemá zkušenost s metodami a technikami dramatické výchovy. Třída je vedena především frontálně. Převažují metody slovní, výkladové a metoda rozhovoru. Žáci jsou zvyklí pracovat samostatně nebo ve dvojicích. Pro kooperativní činnosti má třída jako celek prostor pouze při hodinách tělesné výchovy.

Ve skupině není žádný žák s diagnostikovou poruchou učení. Jen jedna žákyně vykazuje velmi podprůměrné školní výsledky a svou povahou se od třídy izoluje.

Z hlediska sociálních vazeb je skupina roztržena na několik přátelských skupin. Před realizací strukturovaného dramatu v této třídě jsem byla třídní učitelkou upozorněna na dvě žákyně, které by v budoucnu mohly vykazovat rysy agresora. Jedna ze zmiňovaných žákyň těsně před realizací onemocněla a lekce se neúčastnila.

## **5.3 Charakteristika výzkumné skupiny C**

Výzkumná skupina C obsahuje žáky třetího ročníku Soukromé ZŠ Univerzum, Praha 9. Jak už plyne z názvu, škola je soukromá a zřizuje ji ředitelka a spolumajitelé školy. V den realizace chyběli dva žáci a nebyli proto zařazeni do výzkumné skupiny.

Polovina skupiny měla zkušenost s metodami dramatické výchovy ze školního dramatického kroužku. Znali pojem ŽO, etuda a vnitřní hlas. Zmiňovaní žáci byli dříve seznámeni s technikou učitel v roli a byli zkušení se hrou v roli. Třída je ve většině vyučovacích hodin vedena frontální výukou. Převažují slovní metody, výkladové a metoda rozhovor. Škola je specifická zaměřením na výuku anglického jazyka a sníženým počtem žáků ve třídě (max. 18). Kooperativní činnosti probíhají během výuky angličtiny a v rámci tělesné a hudební výchovy.

Ve třídě se nevyskytuje žák s diagnostikovanou poruchou v učení. Ve třídě je několik izolovaných dívčích part, které často mění složení a kvůli tomu vznikají občasné spory.

V rámci konzultace s vychovatelkou, která má všechny děti výzkumné skupiny ve družině, byli dva žáci vyhodnoceni tak, že by mohli v budoucnu vykazovat rysy agresora.

## **6 Strukturované drama „Říct nebo neříct?“**

Následující kapitola obsahuje autorské strukturované drama „*Říct nebo neříct?*“ s konkrétním scénářem lekce, vymezením cílů, popisem pomůcek a následnou reflexí realizací v jednotlivých výzkumných skupinách.

Příběhovým východiskem strukturovaného dramatu je povídka „*V bezpečí bubliny...*“, kterou jsem si pro můj lepší vhled do postav napsala na začátku tvorby diplomové práce. Povídku naleznete v příloze č. 7.

### **6.1 Cíle strukturovaného dramatu**

Pro účely vymezení cílů mé strukturované dramatické lekce jsem využila třídění podle Machkové, která dělí cíle z hlediska tří základních oborových rovin. První je rovina dramatická, která sdružuje dovednosti v dramatické oblasti jako je hra v roli, výstavba celku, výrazové prostředky a také sem patří vědomosti o dramatických aktivitách a divadelní teorie. Do druhé roviny, označované jako sociální, patří struktura skupiny, skupinová dynamika, vztahy ve skupině, kooperace, poznávání života, světa a lidí. Třetí rovinou je rovina osobnostní, která čítá psychické funkce jako je pozornost, vnímání, obrazotvornost, myšlení, komunikace, emoce či vůle; dále schopnosti, inteligence, tvořivost, motivace, zájmy, hodnoty a postoje. (Machková, 2007)

#### **1) Rovina dramatická:**

- Žák zvládá jednoduchou stavbu dramatické etudy tak, aby byl čitelný význam, který v sobě nese;
- Žák v hrových situacích prozkoumává etický problém z různých stran a zaujímá k němu jasné stanovisko;
- Žák soustředěně, přirozeně a pravdivě jedná při hře v roli a simulované situaci;



- Žák rozpozná témata a konflikty v situacích a příbězích; nahlíží na ně z pozic různých postav; zabývá se důsledky jednání postav.

## 2) Rovina sociální:

- Žák formuluje a respektuje základní pravidla chování ve třídě a ve škole;
- Žák projevuje respekt k základním lidským právům svých spolužáků;
- Žák dodržuje efektivní postup práce v týmu.

## 3) Rovina osobnostní:

- Žák rozlišuje projevy respektující a nerespektující komunikace;
- Žák kultivovaně projevuje, co se mu líbí a co se mu nelíbí na chování druhého člověka;
- Žák odmítá šikanu (rozpoznává projevy, pojmenovává je a brání jim);
- Žák rozpoznává projevy a užitečnost etických jevů ve vlastním životě (odpovědnost, spravedlnost, odvaha ...). (Machková, 2007; RVP ZV, 2013)

## 6.2 Scénář strukturovaného dramatu

### Pomůcky k lekci:

- Fotka chlapce s dortem (viz Příloha č. 6);
- Přísaha o přátelství - jedna na dvojici žáků, předpřipravena jako list s nápisem „*Přísaha o přátelství*“ s prázdným obdélníkem pro vlajku (viz Příloha č. 2);
- Kostýmní znak pro šikanovaného Jáchyma (košile), kamaráda Jirku (stahovací pytel na záda), agresora Filipa (kšiltová čepice) a třídní učitelku (výrazné černé brýle);
- Lístčky na provázcích s fiktivními jmény spolužáků postav ze strukturovaného dramatu;

- Dva flip charty – první s nápisem „*Proč říct?*“, druhý s nápisem „*Proč neříct?*“;
- Nakopírované dopisy od Jirky;
- Psací potřeby, pastelky (pokud žáci s sebou nemají penály);
- Lístičky na přání pro Jáchyma;
- Triangl.

### **1) Uvedení do příběhu - Fotka kluka s dortem (3 minuty)**

UČITEL: Dnes vstoupíme do příběhu jednoho chlapce, který zrovna dnes slaví desáté narozeniny. Tady ho máme na fotce. Říká se, že když oslavenec sfoukává svíčky na dortu, měl by si něco přát. Co myslíte, že si přál on?

POPIS ČINNOSTI: Třída sedí na zemi v kroužku. Učitel ukáže fotku a po vyzvání děti postupně po kruhu říkají, co by si chlapec na fotce mohl přát.

### **2) Příchod Jáchyma (5 minut)**

UČITEL: Děkuju za vaše nápady, co by si mohl chlapec přát, za chvíli se možná dozvíme více. Přivoláme si ho z fotky. Až si nasadím čepici, budu on.

POPIS ČINNOSTI: Učitel v roli se dětem představí jako Jáchym a v improvizovaném dialogu jim vypráví o sobě.

POZNÁMKA: Pro skupinu, která již s metodami dramatické výchovy pracovala, je možné předpokládat, že se děti nebudou bát ptát a bude to spíše dialog. Naopak u skupiny, která s dramatickou výchovou nikdy nepracovala, to bude první setkání s metodou učitel v roli, takže se dá očekávat, že bude potřeba mluvit více „monologicky“. Učitel v roli dětem sdělí tyto informace:

- *Žije jen s babičkou, rodiče jsou zrovna v Austrálii – instalují tam výstavu, protože táta je výtvarník, jezdí různě po celém světě, vídá se s nimi hlavně o Vánocích a po Skypu, i tak mají málo času;*
- *Nerad komunikuje s lidmi, nejlépe mu je v „jeho světě“ (rád kreslí příběhové komiksy), kam občas pustí jen svého nejlepšího kamaráda Jirku;*
- *Při sfoukávání svíček si přál dvě věci – nevěděl, kterou si má vybrat – aby mohl trávit více času s rodiči a aby se vrátil Jirka;*
- *Popis vztahu s Jirkou – nejlepší kamarádi od školky, Jáchym se nikdy neuměl prát, ale Jirka ho vždycky chránil a bránil – kluci ve třídě se jim smáli (organizoval to hlavně Filip), že jsou divní – Jirka byl pro ně socka, co nosí vietnamský hadry a nemá tátu; o Jáchymovi říkají, že je namachrovanej synáček slavných rodičů, protože se s nima nebaví a je celkově pořád „mimo“;*
- *Jirkova matka dostala práci na druhém konci republiky, tak se tam na konci prázdnin odstěhovali.*

### **3) Zážitky Jáchyma a Jirky (15 minut)**

UČITEL: Jáchym často vzpomínal, když si prohlížel album s fotkami, kde byli spolu vyfoceni při různých akcích, výletech, ale i doma. Nyní budete pracovat ve dvojicích – jeden bude Jáchym a druhý Jirka. Vytvořte krátký živý obraz s rozehráním, kde ukážete, co hezkého spolu Jirka s Jáchymem zažívali. Připravte si fotku ze života Jáchyma a Jirky tak, že se nastavíte do té situace, jako byste byli na fotce a já vás cinknutím ožiju a rozehraju, poté na cinknutí opět znehybníte.

POPIS ČINNOSTI: žáci ve dvojicích připravují krátké živé obrazy s rozehráním, následuje přehrání živých obrazů

### **4) Tajná přísaha o přátelství (10 minut)**

UČITEL: Ve vašich fotkách jsme viděli, že Jáchym s Jirkou byli opravdu dobří kamarádi. Ještě než se Jirka odstěhoval, tak spolu sepsali dohodu o tom, že budou kamarádi navždy

a že je ani Jirkovo odstěhování nerozdělí. Svůj slib zpečetili obrázkem společné vlajky, která měla symbolizovat, co mají společného. Budete nyní pracovat v těch dvojicích, ve kterých jste byli při tvorbě oživených fotek. Za Jirku a Jáchyma napište jejich přísahu o přátelství a nakreslete společnou vlajku. Na vlajce může být cokoliv, různé symboly nebo jen barvy.

POPIS ČINNOSTI: žáci ve dvojicích sepisují a výtvarně ztvárňují na papír „přísahu o přátelství“.

### **5) Dopis Jirkovi (5 minut)**

UČITEL: Jáchym nosil papír s přísahou o kamarádství často u sebe, Jirka mu hodně chyběl, a když se něj podíval, nepřipadal si tolik sám. Po čase se rozhodl, že napíše Jirkovi dopis. Ten vám nyní rozdám, takže si ho každý sám přečtete

POPIS ČINNOSTI: žáci čtou dopis od Jáchyma

REFLEXE: V kruhu žáci zopakují, co se dozvěděli z dopisu.

Ahoj Jirko,

Jak se v té daleké Ostravě máš? Doufám, že aspoň ty se máš dobře. U mě nic moc. Rodiče nakonec na Vánoce nepřijedou, prej jim v Sydney prodloužili tu jejich výstavu. A ve třídě? Je to horší a horší. Filip si dovoluje čím dál víc. Pamatuješ, jak ses mě vždycky zastával a pral se za mě? Tak bez tebe jsem jako fackovací panák. Nikdo se se mnou moc nebaví. Všichni poslouchají Filipa, ale to vlastně znáš, tak to bylo už dřív. Jenže to jsme byli na to dva. Ted jsem úplně sám... Nezapomněl si na naši přísahu? Nosím jí pořád u sebe. Odepíšeš brzy? Doufám, že jo!

Jáchym

### **6) Hovor s Filipem (3 - 5 minut)**

UČITEL: Z dopisu jsme se dozvěděli, že jeden z Jáchymových spolužáků se jmenuje Filip, nyní sem za námi přijde. Máte možnost se ho na cokoliv zeptat nebo mu cokoliv říct.

POPIS ČINNOSTI: Učitel v roli Filipa se snaží děti zmanipulovat na svou stranu, rozdává bonbony, zve je na speciální večírek u sebe doma, slibuje jízdu na motokárách (nebo cokoliv jiného, pro skupinu lákavého), poté se vyjadřuje k Jáchymovi a Jirkovi:

- Byli vždycky divný, bavili se jenom spolu;
- Jirka nechápal nikdy srandu, když jsem mu něco řekl o něm nebo o Jáchymovi, hned se začal prát;
- Jirka má všechno starý, mobil šunku, oblečení od Vietnamců;
- Jáchym je zas namachrovanej, že jeho rodiče jsou slavný umělci, nic sice neříká, ale tváří se tak, je potřeba ho trochu utřít... navíc se neumí prát, někdo ho to přeci musí naučit!

Ukončuje slovy: „Už musím jít. Nikomu ani muk, nebo bude zle!“

### **7) Rozdělování rolí spolužáků Jirky a Jáchyma (3 minuty)**

UČITEL: Nyní se staneme Jáchymovými spolužáky. Rozdám vám kartičky na provázku. Na kartičce je jméno dítěte z Jáchymovy třídy, které budete představovat. Vždy, když si dáte na krk provázek se jménem, stáváte se tím žákem a sundáním zas z role vystoupíte.

### **8) Situace ve třídě s Jirkou a bez Jirky (5 minut)**

UČITEL: Až vám řeknu, navlékněte si na krk kartičku se jménem a tím se stanete Jáchymovým spolužákem. Poprosím tři dobrovolníky, kteří by se stali Jirkou, Jáchymem a Filipem, zde jsou jejich kostýmní znaky.

Vrátíme se v čase do doby, než se Jirka odstěhoval. Kdo mi připomene, jaké byly v té době ve třídě vztahy? (zeptám se 1-2 dětí) Představíme si, že jsme ve škole a končí hodina před velkou přestávkou. Posadíte se ve dvojicích do lavic. Já vám budu říkat, co se děje a vy podle toho budete ve své roli chovat. Ale pozor, vše, co budete dělat, bude pouze pantomimické, tedy budete se pohybovat bez mluvení. Když cinknu na triangel, znamená to „štronzo“, tedy že zmrznete ve svém pohybu.

„Zvoní... začíná velká přestávka... všichni už mají hlad a těší se na svačinu... někdo si najednou uvědomí, že nemá úkol na matiku... třeba ho někdo ze třídy má a půjčí ho opsat... apod.“

Ted' se posuneme v čase do doby, kdy už byl Jirka pryč. Jaké byly vztahy ve třídě v téhle době? Poprosím Jirku, aby vystoupil z role a společně se mnou sledoval třídu. Je znovu konec hodiny před velkou přestávkou a já vám opět budu říkat, co se děje. (stejně instrukce, ukončit vystoupením z role sundáním kartičky na provázku z krku).

POPIS ČINNOSTI: Narativní pantomima s bočním vedením učitele ve dvou různých situacích se stejnými instrukcemi. Následuje reflexe, kde je potřeba se zeptat žáků v rolích Jirky, Filipa a Jáchyma, jak se cítili. Také v kruhu probrat rozdíl mezi těmito dvěma situacemi.

#### *PROSTOR PRO PAUZU*

### **9) Filip zničí přísahu (5 minut)**

UČITEL: Přišel den Jáchymových narozenin. Opět, prosím, až řeknu, vstoupíte do rolí spolužáků. Poprosila bych zase dva dobrovolníky, tentokrát někoho jiného než v předešlé aktivitě. Vy dva budete spolu v roli Jáchyma, můžete se chytnout za ruce. Je přestávka. Začneme hrát v momentě, kdy do třídy přijde Filip.

POPIS ČINNOSTI: učitel v roli Filipa napadne Jáchyma, říká:

„Čau prdelko...“ (sebere mu batoh, vyndá z něj papír s přísahou o přátelství)

„Jé, co to tady máš? (čte výsměšně některé přísahy nahlas). To je dojemný! Slyšíte to všichni? Jemu se po tý socce stýská! (přetrhne úmluvu) Ježíš, já nechtěl. To je mi fakt líto! A ty máš dneska vlastně narozeniny, co? Tak všechno nejlepší, tady máš dáreček!“

Hodí na zemi roztrhanou přísahu, sundáním čepice vystoupí z role a řekne štronzo.

#### **10) Vnitřní hlasy spolužáků (3 minuty)**

UČITEL: Filip odešel pryč ze třídy, já už jsem zase zpátky (jméno učitele), ale vy, prosím, ještě zůstaňte ve svých rolích spolužáků. Zavřete oči a zopakujte si v hlavě, co postavy, v jejichž rolích právě jste, viděly a prožily. Budu mezi vámi procházet, komu položím ruku na rameno, řekne jednu nebo dvě věty, co se mu honí hlavou. Koho nic nenapadá, zůstane potichu a zatočí ruku ve vzduchu.

POPIS ČINNOSTI: Učitel prochází mezi dětmi v rolích spolužáků a položením ruky na rameno nechává promluvit jejich vnitřní hlasy. Poté všichni vystoupí z rolí.

#### **11) Diskuse - Čím by mohli spolužáci pomoci Jáchymovi? (5 minut)**

UČITEL: Před chvilkou jsme mohli slyšet, jaké měli myšlenky Jáchymovi spolužáci. Jak se asi cítili? A jak se cítil Jáchym? Mohli by spolužáci Jáchymovi nějak pomoci?

POPIS ČINNOSTI: V průběhu diskuse budou zaznívat různé nápady, skupina se pod vedením učitele zaměří na možnost říci to někomu dospělému (učitel, rodič) a hledá společně ještě další možnosti pomoci (linka bezpečí, schránka důvěry, police apod.)

#### **12) Expertní skupiny (10 minut)**

UČITEL: Rozdělím vás na dvě expertní skupiny, každá skupina si vezme společný flip chart. První skupina bude hledat a zkoumat důvody, proč by to někdo ze spolužáků neměl někomu říct. Druhá skupina naopak bude sepisovat důvody, proč by to měl říct. Pracujte společně ve skupině tak, aby si na konci práce každý z vás pamatoval jeden jiný argument (pokud na někoho žádný argument už nezbyde, může si vzít znovu již použitý).

#### **13) Ulička „Říct/neříct?“ (5 minut)**

UČITEL: Prosím expertní skupiny, aby si stouply do dvou řad proti sobě. Já nyní zastupuji jednoho ze spolužáků, který váhá, jestli by to měl říct někomu dospělému. Tento spolužák bude procházet mezi vámi, na koho se podívá, zkusí mu říci svůj názor, proč by to měl říct/neříct. Budete říkat stejný názor, jako měla vaše expertní skupina. Tedy kdo zkoumal důvody proč to říci někomu dospělému, bude radit spolužákovi, aby to řekl a druhá expertní skupina naopak.

#### **14) Hlasování (15 minut)**

UČITEL: Dejte si prosím na krk vaše jména spolužáků. Každý z vás se nyní stane spolužákem, který se rozhoduje říct/neříct. Zavřete si, prosím oči. Máte chvíli na přemýšlení... Znovu si v hlavě zopakujte argumenty, které jste slyšeli. Teď poprosím spolužáky, kteří by požádali o pomoc někoho z dospělých, aby si položili ruku na hlavu. Děkuji, můžete dát ruce dolů. A nyní poprosím spolužáky, kteří by z různých důvodů raději nikomu nic neřekli. Děkuji, dejte ruce dolů a můžete všichni otevřít oči.

POPIS ČINNOSTI: Žáci mají možnost v roli hlasovat anonymně, učitel sečte zvednuté ruce, aby zjistil, které rozhodnutí zvítězilo.

#### **Situace A)**

Zvítězí-li názor „říct?“, učitel řekne aby děti zůstali v rolích spolužáků a řekne, že až si nasadí brýle, vstoupí do role třídní učitelky Jáchymovy třídy. Jáchymův spolužák se rozhodl říct to třídní učitelce a tak má možnost to za chvíli udělat. Při polopřipravené improvizaci učitel v roli třídní učitelky nejprve vyslechne oznámení o šikaně, ale diskuzi utne slovy: „*Nevěřím tomu, v mé třídě šikana není!*“

Následuje diskuze se žáky, co jaké jiné kroky by mohli Jáchymovi spolužáci podniknout, aby mu pomohli.

#### **Situace B)**

Zvítězí-li názor „neříct?“, učitel řekne, že Jáchym už nevydržel tlak spolužáků a změnil školu. Zůstanou v rolích spolužáků a učitel se stane Filipem.



Říká v roli Filipa: „*Ten srampotka Jáchym už to nevydržel. Nám to ale tady ve třídě přece dobře funguje, tak doufám, že mi nikdo nebudete odporovat! Nebo snad jo? Kdo z vás bude nový „Jáchym“?*“

#### **15) Co bych Jáchymovi přál k narozeninám? (5 minut)**

UČITEL: Vzpomínáte, že Jáchym slavil desáté narozeniny? Napište mu, prosím, každý krátké přáníčko - tedy co všechno dobré byste mu přáli.

POPIS ČINNOSTI: žáci vytváří přání, poté dle chuti čtou nahlas v kroužku.

#### **16) Reflexe lekce (dle zbylého času, alespoň 5 minut)**

Skupina pod vedením učitele reflektuje své zážitky z lekce. Odpovídá na otázku „Jaké poznání mi přinesl příběh Jáchyma?“

### **6.3 Realizace strukturovaného dramatu a její reflexe**

Realizace mého strukturovaného dramatu probíhala na jednotlivých školách v pořadí skupina A, skupina B a skupina C. Reflexi provádím chronologicky, kdy vybírám a popisuji zásadnější aktivity z hlediska prožívání žáků a cíle SD

#### **6.3.1 Reflexe realizace ve skupině A**

- 1) Fotka chlapce s dortem:** Při úvodní aktivitě se žáci snažili vymýšlet různé originální dárky, knihy, nejnovější mobil, tablet apod.
- 2) Učitel v roli Jáchyma:** Třída s metodou učitel v roli pracuje běžně, proto mě v roli Jáchyma doslova zavalili otázkami, mířenými tak, aby se dozvěděli nejvíce o jeho osobě a příběhu.
- 3) Zážitky Jáchyma a Jirky:** Tvorba živých obrazů s rozehráním zaujímala tematicky širokou škálu zážitků. Při prezentaci jsme jako diváci mohli sledovat Jirku s Jáchymem ve škole, u moře, v lese na houbách, při hraní počítačových her. Jedna dvojice dívek s nadsázkou ztvárnila Jirku s Jáchymem, jak si hrají s panenkami a oblékají je.

- 4) **Učitel v roli Filipa:** Když se třída dozvěděla, že o pár okamžiků později mezi ně přijdu v roli Filipa, bylo znát že se rychle připravují v myšlenkách na negativní postavu. Jejich dialogy se mnou byly velmi cílené. Systematicky se doplňovaly vzájemně tak, abych jim já jako Filip musela zdůvodnit, proč šikanuju Jáchyma. Na každou mou promluvu měli reakci ve smyslu, že se nesmí ubližovat, každý je nějaký, Jáchym nikomu neubližuje, je sám apod..
- 5) **Situace ve třídě:** Během ztvárňování rozdílu mezi situacemi ve střídě před Jirkovým odstěhováním a po něm se žáci snažili o pantomimickou preciznost. Trochu jsem se obávala, aby kvůli tomu nebyl jejich prožitek menší. Snažila jsem se proto narace říkat se střídáním téma tak, aby nad činností tolik nepřemýšleli a víc prožívali.
- 6) **Filip zničí přísahu + vnitřní hlasy:** Při této nejzásadnější situaci celého SD se žáci ve svých rolích spolužáků snažili mě (jako učiteli v roli Filipa) bránit před ubližováním Jáchymovi. V momentě kdy pochopili, že chci roztrhat Jáchymovy úmluvy o přátelství, asi pět žáků se mi v tom snažilo zabránit fyzicky, což mě dost překvapilo. Zastavila jsem aktivitu pokynem „štronzo“ na chvíli vystoupila z role, vytvořila z některých žáků Filipovy kumpány a při opětovném rozehrání děje jsem přísahy roztrhala. Při následném využití techniky vnitřních hlasů většinou zazněly věty jako např. „Něco musím udělat, ale bojím se“. „Filip má v moci lidi ve třídě, protože se ho ostatní bojí.“ „Chudák Jáchym“
- 7) **Diskuse „ Čím by mohli pomoci spolužáci Jáchymovi“:** Jako možnosti pomoci žáci předkládali tyto nápady: jít za třídní učitelkou, říct to svým rodičům nebo rodičům Jáchyma. 8) **Expertní skupiny:** Třída byla na skupi
- 8) **Expertní skupiny:** Třída byla na skupinovou práci zvyklá, takže obě skupiny fungovaly samostatně s funkčním rozdělením rolí a dokázaly vymyslet i dotatek argumentů ŘÍCT/NEŘÍCT.
- 9) **Ulička Říct/neříct?** Na straně ŘÍCT zaznívaly důvody jako záchrana člověka, pomoc celé třídě, zastavení ubližování, umět riskovat pro dobrou věc. Na straně

NEŘÍCT se vyskytovaly argumenty typu: Staneš se druhým Jáchymem, zbijou tě Filipovi kumpáni, zbytečně se do toho neplést.

- 10) **Hlasování:** Při hlasování za postavu spolužáka „říct“ nebo „neříct“ zvedly poslepu ruku pro stanovisko ŘÍCT 22 žáků a pro stanovisko NEŘÍCT 1 žák.
- 11) **Učitel v roli „třídní učitelky“/ Filipa:** Protože v předchozí aktivitě zvítězilo rozhodnutí ŘÍCT, proběhl scénář variantou, kdy mi žáci jako učitelce v roli třídní 59 učitelky chtěli říct o šikaně ve třídě a já je v roli utnula slovy: „V mé třídě se prostě žádná šikana nevyskytuje!“ Při vymýšlení pomoc žáci oproti bodu 7 ještě přišli na linku bezpečí, schránku důvěry a policii.
- 12) **Co bych Jáchymovi přál + reflexe:** Při reflexi formou psaní narozeninových přání se objevovala běžná přání jako zdraví, štěstí, ale pak i přání vztahující se k příběhu – aby si Jáchym našel nové kamarády, vrátili se mu brzo rodiče a Filip odešel ze školy. V závěrečné reflexi několik žáků poznamenalo, že u nich ve třídě by se tento příběh neodehrál, protože tam jsou přátelské vztahy. Dalšími reakcemi bylo několik promluv zaměřených na důležitost oznámit věc různým osobám.

### 6.3.2 Realizace ve skupině B

- 1) **Fotka chlapce s dortem:** Během úvodního kroužku žáci odhadovali, že by si Jáchym mohl přát věci materiálního rázu (nový mobil, tablet, Playstation apod.), jedna žákyně navrhovala zájezd do Disneylandu, přičemž značná část třídy ožila.
- 2) **Učitel v roli Jáchyma:** Pro třídu to byla první zkušenost s technikou učitel v roli. Když jsem ještě ze své pedagogické pozice činnost uvedla tím, že za chvíli do místnosti někdo přijde, jedna dívka vyděšeně vykřikla: „*Jako živej?*“ Když jsem do skupiny přišla v kostýmním znaku Jáchyma, byl znatelný ostych a žáci se moc nedotazovali. Snažila jsem se je tedy více vybudit k akci mými otázkami a zároveň částečně monologickým způsobem informovat o situaci Jáchyma.
- 3) **Zážitky Jáchyma a Jirky:** Tvorba živých obrazů i přes nezkušenost s DV skupině nedělaly větší problémy. Při prezentaci byly původně zadáné a vysvětlené

ŽO s rozehráním spíše bez rozehrání nebo s minimální pohybovou nebo mluvní činností. Bylo opět zřejmé, že se žáci před sebou navzájem i mou osobou trochu stydí.

**4)Učitel v roli Filipa:** Při druhém využití techniky „učitel v roli“, tentokrát vstupem do role agresora Filipa, byla skupina aktivnější než u „učitele v roli Jáchyma“. Snažili se Filipa ptát, proč Jáchyma šikanuje a vysvětlovat mu, proč by to neměl dělat. Využila jsem zde informace o přání jet do Disneylandu a snažila jsem se v roli agresora manipulovat na svou stranu právě slíbeným zájezdem do tohoto zábavního parku. Bylo vidět, že někteří žáci byli nalomeni. Tři žáci hned bez rozmyšlení řekli, že se na Filipovu stranu přidají. Jeden z nich pak při následné reflexi řekl, že to slíbil Filipovi jen „*na oko*“, aby mohl je to Disneylandu, ale že by Jáchymovi „*nic nedělal*“.

**5)Situace ve třídě:** Bylo zřejmé, že tato aktivita skupinu bavila, protože se při ní mohli hýbat a pohybovat v prostoru. Na místo Jáchyma jsem cíleně dosadila jednu z dívek, která by podle třídní učitelky mohla v budoucnu vykazovat rysy agresora. Během aktivity jsem sledovala, jak postupně ztrácí sebejistotu. Sama pak v následné reflexi řekla, že se musí Jáchym cítit hrozně. Ji samotnou by prý nenapadlo, že jsou pocity dítěte s takovými problémy ve třídě takhle hrozné.

**6)Filip zničí přísahu + vnitřní hlasy:** Při této nejzásadnější situaci celého SD se žáci ve svých rolích spolužáků snažili mě (jako učiteli v roli Filipa) slovně zabránit. Několik žáků se postavilo po mém boku jako Filipovi kumpáni. Až do momentu trhání úmluvy o přátelství. To byl v očích většiny hráčů vidět šok. Někteří z nich nevydrželi ve své roli a poznamenali: A my jsme s tím měli tolik práce!“ Při reflexi pocitů spolužáků prostřednictvím techniky vnitřních hlasů většinou zazněly věty jako např. „*Proč to udělal? To už je moc! Nesnáším Filipa*“ apod.

**7)Diskuse „Čím by mohli pomoci spolužáci Jáchymovi“** Jako možnosti pomoci žáci předkládali tyto nápady: jít za třídní učitelkou, zavolat na policii, napsat vzkaz do schránky důvěry, bránit ho vlastním tělem, křičet, běžet pro dozor a postříkat vodou.

**8)Expertní skupiny:** Při vymýšlení argumentů, proč by měl spolužák Jáchyma o šikaně někomu říct nebo neříct měla skupina problémy s formou práce a rozdělením rolí. Neuměli se dohodnout, kdo z nich bude řídit skupinovou diskuzi, kdo bude zapisovat apod.

**9)Ulička Říct/neříct?** Jak jsem zmiňovala, žáci měli v předchozím kroku problém s organizací, proto argumentů na obou stranách aleje moc nezaznělo a musely se opakovat, aby každý žák něco řekl. Na straně ŘÍCT zaznívaly důvody jako zastavení šikany, lepší pocity Jáchyma, dělání dobré věci, nebýt srab apod. Na straně NEŘÍCT se vyskytovaly argumenty typu: Začne tě také šikanovat. Zmlátí tě. Budeš mít vážný úraz. Pomoc nepomůže dlouho.

**10)Hlasování** Při hlasování za postavu spolužáka „říct“ nebo „neříct“ zvedly poslepu ruku pro stanovisko ŘÍCT 12 žáků a pro stanovisko NEŘÍCT 5 žáků.

**11)Učitel v roli „třídní učitelky“/ Filipa** Protože v předchozí aktivitě zvítězilo rozhodnutí ŘÍCT, proběhl scénář variantou, kdy mi žáci jako učitelce v roli třídní učitelky chtěli říct o šikaně ve třídě a já je smetla tím, že v této (příběhové) třídě šikana rozhodně neprobíhá. Na tvářích žáků bylo zřejmé překvapení, a proto o to usilovněji vymýšleli poté další varianty pomoci. Kromě jmenovaných možností v bodě 7 přibyl ještě nápad s linkou důvěry. Nezaznívaly již tolik nápady s fyzickou obranou a praním.

**12)Co bych Jáchymovi přál + reflexe:** Při závěrečné reflexi se mi jeden z žáků rozplakal. Zpětně jsem pak zjistila, že to bylo kvůli tomu, že mu bylo hodně líto Jáchyma a doufal, že se to s ním vyřeší. Od ostatních hráčů zaznělo, že si uvědomili jak hrozné je být šikanovaný, dále říkali, že by takového Filipa ve třídě nechtěli, a kdyby tam byl, tak by se to snažili řešit s někým dospělým.

### **6.3.3 Realizace ve skupině C**

**1)Fotka chlapce s dortem:** Během úvodních přání Jáchymovi mě překvapily dvě skutečnosti, u fotky chlapce s dortem několik dětí hodnotilo jeho oblečení na fotce. A při vymýšlení samotných přání skoro žádný žák nevyslovil materiální věc.

Popisovali spíše exkluzivní zážitky jako návštěva krmení žraloků, kurz rolování sushi, let tryskáčem apod.

**2)Učitel v roli Jáchyma:** Když jsem vstoupila mezi žáky jako učitel v roli Jáchyma, žáci nejprve moc nemluvili, snažili se jen jedinci, kteří znali dramatickou výchovu z kroužku a měli tendence mířit k jádru věci, takže jsem po složitějším úvodu už nemusela mluvit tolik monologicky, ale byl to spíše vzájemný dialog se skupinou.

**3)Zážitky Jáchyma a Jirky:** Při živých obrazech se tematicky opět objevovala zvláštní místa a zážitky – pláž v Dubai, golf, vodopády, ale také hraní na počítači nebo mobilu.

**4)Učitel v roli Filipa:** Při druhém využití techniky „učitel v roli“, tentokrát vstupem do role agresora Filipa, jeden žák vyzkoušel říkat pořád dokola otázku „a proč?“, samozřejmě na téma ubližování Jáchymovi. Několik žáků se k němu přidalo. Jiní žáci se snažili vysvětlovat, že ubližování není hezké, že k tomu nemám jako Filip důvod apod.

**5)Situace ve třídě:** Nejprve se někteří žáci snažili blbnout a rušit tím ostatní, ale po mém usměrnění se situace zlepšila. Do role Jáchyma jsem vybrala jednoho z vytipovaných žáků s přehnaně dominantními sklony. Bylo zřejmé, že mu není role úplně příjemná, což i sám řekl v následné reflexi jako své poznání.

**6)Filip zničí přísahu + vnitřní hlasy:** Vzhledem k divokosti skupiny, jsem se trochu obávala, aby se na mě jako učitele v roli agresora Filipa žáci v momentě trhání úmluv o přátelství nevrhli. Ale kompletně celá skupina v tom momentě zkoprněla a jenom zírala. Při vnitřních hlasech říkali: Už zase... Proč... Chudák Jáchym... Filip je tak zlej... To jsem nečekal...

**7)Diskuse „Čím by mohli pomoci spolužáci Jáchymovi“:** Jako možnosti pomoci žáci předkládali tyto nápady: jít za třídní učitelkou, školní psycholožkou, říci to rodičům nebo hledat pomoc na internetu.

**8)Expertní skupiny:** Skupinová práce fungovala pouze u skupiny ŘÍCT, skupina NEŘÍCT měla problémy s vymezením rolí zapisovatele, vedoucího moderátora, a proto pak nestihli vymyslet moc argumentů.

**9)Ulička Říct/neříct?** Na straně ŘÍCT zaznívaly důvody jako konec šikany, Jáchymovi se uleví, dělání dobré věci, mít odvalu apod. Na straně NEŘÍCT se vyskytovaly argumenty typu: Zbije tě Filip a budeš také šikanovaný

**10)Hlasování** Při hlasování za postavu spolužáka „říct“ nebo „neříct“ zvedly poslepu ruku pro stanovisko ŘÍCT 14 žáků a pro stanovisko NEŘÍCT 2 žáci.

**11)Učitel v roli „třídní učitelky“/ Filipa:** Protože v předchozí aktivitě zvítězilo rozhodnutí ŘÍCT, proběhl scénář variantou, kdy mi žáci jako učitelce v roli třídní učitelky chtěli říct o šikaně ve třídě. Když jsem je v roli učitelky odbyla, žáci vymýšleli nová řešení, jak Jáchymovi pomoci. Oproti nápadům z bodu 7 ještě vymysleli policii a schránku důvěry.

**12)Co bych Jáchymovi přál + reflexe:** Žákovská přání Jáchymovi k narozeninám mě trochu překvapila, přáli mu ponožku, přítelkyni, žvýkačky, ale pak se objevilo i pár přání, aby mu už Filip neublížoval, Jirka se vrátil zpátky a brzy se potkal s rodiči. Při závěrečné reflexi jeden žák poznamenal, že si dříve myslel, že je šikana jenom mlácení a nyní díky lekci pochopil, že je to komplikovanější. Několik dívek poznamenalo, že by okamžitě šli za školní psycholožkou.

## 7 Analýza a interpretace dotazníkového šetření

Při zpracovávání údajů z dotazníků byly výsledky rozděleny na dvě kategorie. V první kategorii (8.1) byly zkoumány položky, jejichž výsledky byly potřeba vědět před realizací strukturovaného dramatu v dané výzkumné skupině žáků (respondentů). Druhá kategorie (8.2) obsahuje položky, sloužící k samotnému výzkumu, zaměřeného na zkoumání postojového posunu žáků.

Poslední položka výstupního dotazníku, kde měli žáci napsat pět slov k příběhu Jáchyma, nakonec nebyla pro výzkum zpracována pro příliš obecné a nic nevypovídající vyplněné pojmy.

Dotazníky byly kvalitativní povahy, neboť se skládaly z polootevřených a otevřených otázek za účelem zjištění konkrétních postojů respondentů k problematice šikany. (Gavora, 2000)

Získaná data byla vyhodnocena formou otevřeného kódování, kdy se jednotlivé výstupní položky dotazníku označovaly barevnými kódy a následně byly shlukovány ve významově blízké kategorie. Tyto kategorie posloužily k jednotnému vyhodnocení všech tří sledovaných výzkumných oblastí a staly se tak srovnávacím měřítkem postojového posunu žáků. Získaná data byla zobrazena formou grafů, viz přílohy č. 1- 5.

### 7.1 Položky dotazníku s informativním charakterem před realizací lekce

První dvě položky vstupního dotazníku (*1. Napiš pět slov, které tě napadnou, když se řekne „šikana“; 2. Zažil(a) si někdy šikanu? Zakroužkuj jednu z možností*) byly respondentům položeny za účelem zmapování povědomí žáků o pojmu šikana a reálných zkušenostech s ní.

#### 7.1.1 Klíčová slova k pojmu šikana

Klíčovými slovy k termínu šikana s největším výskytem v žákovských dotaznících všech tří výzkumných skupin byly pojmy ubližování, fyzická agresivita, nadávání a posmívání. Specifickým pojmem výzkumné skupiny A byl „*křik a pláč*“. U výzkumné skupiny B byl



shledán specifickým pojem „*poškozování osobních věcí*“. Pojem „*peníze*“ se stal specifikem výzkumné skupiny C. Přehled zastoupení jednotlivých pojmů a konkrétních počtů je zobrazeno v Příloze č. 1 „*Grafy klíčových slov*“, Grafy č. 1-3.

### **7.1.2 Zkušenosti žáků se šikanou**

Ve všech třech výzkumných skupinách vybralo na otázku „*Zažil si někdy šikanu?*“ nejvíce žáků odpověď „C) *Nic takového jsem nezažil*“.

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že ve výzkumné skupině A měli v době výzkumu tři žáci zkušenost s ubližováním jako jeho oběť, čtyři žáci ubližování přihlíželi, dva žáci si myslí, že ubližovali, a patnáct žáků nikdy nic takového nezažilo.

Respondenti výzkumné skupiny B ve svých dotaznících uvedli, že v době výzkumu mělo šest žáků zkušenost s ubližováním jako jeho oběť, tři žáci ubližování přihlíželi, jeden žák si myslí, že ubližoval, a jedenáct žáků nikdy nic takového nezažilo.

Z dotazníků výzkumné skupiny C bylo vyhodnoceno, že v době výzkumu měli dva žáci zkušenost s ubližováním jako jeho oběť, čtyři žáci ubližování přihlíželi, jeden žák si myslí, že ubližoval, a devět žáků nikdy nic takového nezažilo.

Vyhodnocená data k jednotlivým výzkumným skupinám přikládám k příloze č. 2 „*Grafy zkušeností žáků se šikanou*“, Grafy č.4-6.

## **7.2 Položky dotazníku určené k výzkumu**

Před začátkem analýzy dotazníkového šetření byly jednotlivé položky dotazníku přiřazeny ke konkrétním výzkumným oblastem.

Výzkumná oblast č. 1 „**Reakce žáka při sledování šikanování spolužáka**“ zahrnuje položku vstupního dotazníku č. 3 „*Uved' jak by ses zachoval(a), kdybys viděl (a) jak ve škole ubližuje spolužák spolužákovi?*“ a položce výstupního dotazníku č.1 se stejnou otázkou.

Výzkumná oblast č. 2 „**Vliv strachu při rozhodování pomoci šikanovanému**“ obsahuje položku vstupního dotazníku č. 4 „*Když bys viděl jak spolužáci někoho šikanují, bál by ses mu pomoci?*“ a položku výstupního dotazníku č.2. s totožnou otázkou.

Výzkumná oblast č. 3 „**Povědomí žáka o možnostech pomoci obětem šikany**“ pojímá položku vstupního dotazníku č. 3 „*Napiš co nejvíce možností, které bys udělal, abys pomohl(a) někomu, koho šikanují.*“ a položku výstupního dotazníku č. 4. s totožnou otázkou.

### **7.2.1 Skupina A**

#### **Výzkumná oblast 1. „Reakce žáka při sledování šikanování spolužáka“**

Na porovnávané položky dotazníky s otázkou „*Jak bych se zachoval(a), kdybych viděl(a), jak ve škole ubližuje spolužák spolužákovi*“ před realizací lekce všichni žáci (23) v dotazníku uvedli možnost „C) *Snažil(a) bych se pomoci*“. Po realizaci lekce se počet žáků s odpovědí „C)“ snížil na 22 a jeden žák uvedl možnost „A) *Neudělal(a) bych nic.*“

Nejčastějším zdůvodněním volby „C“ před realizací lekce byly kódy „*Oběť je v nepříjemné situaci*“(9) a „*Nechci, aby oběť zranili*“(4) z celkového počtu 23 odpovědí.

Po realizaci lekce z dotazníků vyplynulo, že by se žáci oběti snažili pomoci z následujících důvodů: kód „*šikana není správné chování*“ (6); kód „*oběť je v nepříjemné situaci*“(4) a kód „*po zážitku z lekce vím, jak se oběť šikany cítí*“ (4) z celkového počtu 22 odpovědí.

Jeden žák, který uvedl, že by po realizaci lekce neudělal nic, svou volbu odůvodnil tím, že by se bál, aby ho agresor také nezačal šikanovat.

Grafické zobrazení vyhodnocených dat přikládám k příloze č. 3 „„GRAFY-Výzkumný vzorek A“, Grafy č.7-10

#### **Výzkumná oblast 2. „Vliv strachu při rozhodování pomoci šikanovanému“**

Tato výzkumná oblast porovnává položky vstupního a výstupního dotazníku s otázkou „*Kdybych viděl(a), jak spolužáci někoho šikanují, bál(a) bych se mu pomoci?*“

Z dotazníkového šetření před lekcí vyplynulo, že z celkového počtu 23 žáků této výzkumné skupiny by se 20 žáků nebálo pomoci a tři žáci by se báli. Po realizaci lekce se počet žáků, kteří by se nebáli pomoci, snížil na 17 žáků a počet žáků, kteří by báli pomoci, se zvýšil na 6 žáků.

V rámci této výzkumné oblasti byly ještě zkoumány důvody, proč by se žáci nebáli pomoci oběti šikany. Ve vstupních dotaznících uvedli žáci jako nejčastější zdůvodnění kód „*Věřím, že dospělí pomůžou*“ (5), kód „*Nebojím se.*“ (5) a kód „*Je potřeba zakročit*“ (5) z celkového počtu 20 odpovědí. Ve výstupních dotaznících převažovaly kódy „*Věřím, že dospělí pomůžou*“ (5) a „*Je potřeba zakročit*“ (5) z celkového počtu 17 odpovědí.

Grafické zobrazení vyhodnocených dat přikládám k příloze č. 3 „GRAFY-Výzkumný vzorek A“, Grafy č.10-13.

### **Výzkumná oblast 3. „*Povědomí žáka o možnostech pomoci obětem šikany*“**

Ve vstupních dotaznících se při celkovém počtu 23 žáků objevilo 31 možností pomoci, ve výstupních dotaznících vzrostl počet uvedených možností pomoci na 44.

V dotaznících před realizací lekce žáci uvedli jako nejvíce zastoupenými možnostmi pomoci kódy „*diskuze s agresorem*“ (12); „*říct to dospělému*“ (6) a „*říct agresorovi, aby to nedělal*“ (5). V dotaznících po realizaci lekce se objevily jako možnosti pomoci následující kódy: „*říct to dospělému*“ (21); „*diskuze s agresorem*“ (11) a „*zastat se oběti před agresorem*“ (8).

Grafické zobrazení vyhodnocených dat přikládám k příloze č. 3 „GRAFY-Výzkumný vzorek A“, Grafy č.14-15.

## **7.2.2 Skupina B**

### **Výzkumná oblast 1. „*Reakce žáka při sledování šikanování spolužáka*“**

Na porovnávané položky dotazníky s otázkou „*Jak bych se zachoval(a), kdybych viděl(a), jak ve škole ubližuje spolužák spolužákovi*“ uvedlo z celkového počtu 19 žáků před

realizací lekce 18 žáků možnost „C) Snažil(a) bych se pomoci“ a jeden žák uvedl možnost „A) Neudělal(a) bych nic.“. Po realizaci lekce všichni žáci odpověděli možností „C“.

Nejčastějším zdůvodněním volby „C“ před realizací lekce byly kódy „*Nelíbí se mi přihlížet ubližování*“ (8); „*šikana není správné chování*“ (5) a „*Nechci, aby oběť zranili*“ (5) z celkového počtu 18 odpovědí. Jeden žák, který uvedl, že by před realizací lekce neudělal nic, svou volbu odůvodnil tím, že by se bál, aby ho agresor také nezačal šikanovat.

Po realizaci lekce z dotazníků vyplynulo, že by se žáci oběti snažili pomoci z následujících důvodů: kód „*nelíbí se mi přihlížet šikanování*“ (8); a kód „*šikana není správné chování*“ (5) a kód „*nechci, aby oběť zranili*“ (5) z celkového počtu 19 odpovědí.

Grafické zobrazení vyhodnocených dat příkládám k příloze č. 4 „„GRAFY-Výzkumný vzorek B“, Grafy č.16-19

## **Výzkumná oblast 2. „Vliv strachu při rozhodování pomoci šikanovanému“**

Tato výzkumná oblast porovnává položky vstupního a výstupní dotazníku s otázkou „*Kdybych viděl(a), jak spolužáci někoho šikanují, bál(a) bych se mu pomoci?*“

Z dotazníkového šetření před lekcí vyplynulo, že z celkového počtu 19 žáků této výzkumné skupiny by se 8 žáků nebálo pomoci a 11 žáků by se bálo. Po realizaci lekce se počet žáků, kteří by se nebáli pomoci, zvýšil na 12 žáků a počet žáků, kteří by báli pomoci, se snížil na 7 žáků.

V rámci této výzkumné oblasti byly ještě zkoumány důvody, proč by se žáci nebáli pomoci oběti šikany. Ve vstupních dotaznících uvedli žáci jako zdůvodnění kód „*Nebojím se.*“ (5); kód „*Nechci ve třídě šikanu*“ (2) a kód „*Mohli by šikanovat i mě*“ (1), z celkového počtu 8 odpovědí. Ve výstupních dotaznících se objevily kódy: „*Nebojím se*“ (3) „*Nechci, aby oběť zranili*“ (2) a „*Je důležité pomoci oběti šikany*“ (7) z celkového počtu 12 odpovědí.

Grafické zobrazení vyhodnocených dat příkládám k příloze č. 4 „GRAFY-Výzkumný vzorek B“, Grafy č.20-23

### **Výzkumná oblast 3. „Povědomí žáka o možnostech pomoci obětem šikany“**

Ve vstupních dotaznících se při celkovém počtu 19 žáků objevilo 30 možností pomoci, ve výstupních dotaznících vzrostl počet uvedených možností pomoci na 38.

V dotaznících před realizací lekce žáci uvedli jako nejvíce zastoupenými možnostmi pomoci následujícími kódy: „řít to dospělému“ (14); „prát se s agresorem“ (7) a „diskuze s agresorem“ (4).

V dotaznících po realizaci lekce se objevily jako možnosti pomoci následující kódy řešení: „řít to dospělému“ (22); „diskuze s agresorem“ (6) a „řít to policii“ (4).

Grafické zobrazení vyhodnocených dat přikládám k příloze č. 4 „GRAFY-Výzkumný vzorek B“, Grafy č.24-25.

### 7.2.3 Skupina C

#### **Výzkumná oblast 1. „Reakce žáka při sledování šikanování spolužáka“**

Na porovnávané položky dotazníky s otázkou „*Jak bych se zachoval(a), kdybych viděl(a), jak ve škole ubližuje spolužák spolužákovi*“ uvedli všichni žáci před realizací lekce i po realizaci lekce možnost „C) Snažil(a) bych se pomoci“ z celkového počtu 16 žáků.

Nejčastějším zdůvodněním volby „C“ před realizací lekce byly kódy „*Nelíbí se mi přihlížet ubližování*“ (4) a „*nelíbí se mi přihlížet ubližování*“ (4) z celkového počtu 16 odpovědí.

Po realizaci lekce z dotazníků vyplynulo, že by se žáci oběti snažili pomoci z následujících důvodů: kód „*šikana není správné chování*“ (6) a kód „*Chci pomoci oběti*“ (4) z celkového počtu 16 odpovědí.

Grafické zobrazení vyhodnocených dat přikládám k příloze č. 5 „„GRAFY-Výzkumný vzorek C“, Grafy č.26-29

#### **Výzkumná oblast 2. „Vliv strachu při rozhodování pomoci šikanovanému“**

Tato výzkumná oblast porovnává položky vstupního a výstupního dotazníku s otázkou „*Kdybych viděl(a), jak spolužáci někoho šikanují, bál(a) bych se mu pomoci?*“

Z dotazníkového šetření před lekcí vyplynulo, že z celkového počtu 16 žáků této výzkumné skupiny by se 8 žáků nebálo pomoci a 8 žáků by se bálo. Po realizaci lekce se počet žáků, kteří by se nebáli pomoci, zvýšil na 12 žáků a počet žáků, kteří by báli pomoci, se snížil na 4 žáky.

V rámci této výzkumné oblasti byly ještě zkoumány důvody, proč by se žáci nebáli pomoci oběti šikany. Ve vstupních dotaznících uvedli žáci jako zdůvodnění kód „*Nebojím se.*“ (5); kód „*Nechci ve třídě šikanu*“ (2) a kód „*Mohli by šikanovat i mě*“ (1), z celkového počtu 8 odpovědí. Ve výstupních dotaznících se objevily kódy: „*Nebojím se*“ (4) „*Po zážitku z lekce vím, jak se cítí oběť*“ (2); „*Věřím, že dospělí pomůžou*“ (2) a „*Mohl by začít šikanovat i mě*“ (2) z celkového počtu 12 odpovědí.

Grafické zobrazení vyhodnocených dat přikládám k příloze č. 5 „GRAFY-Výzkumný vzorek C“, Grafy č.30-33

### **Výzkumná oblast 3. „Povědomí žáka o možnostech pomoci obětem šikany“**

Ve vstupních dotaznících se při celkovém počtu 16 žáků objevilo 23 možností pomoci, ve výstupních dotaznících vzrostl počet uvedených možností pomoci na 30..

V dotaznících před realizací lekce žáci uvedli jako nejvíce zastoupenými možnostmi pomoci kódy: „řít to dospělému“(10); „diskuse s agresorem“ (8) a „zastat se oběti před agresorem“ (3). V dotaznících po realizaci lekce se objevily jako možnosti pomoci následující kódy: „řít to dospělému“(10); „diskuze s agresorem“ (8) a „prát se s agresorem“ (4).

Grafické zobrazení vyhodnocených dat přikládám k příloze č. 5 „GRAFY-Výzkumný vzorek C“, Grafy č.34-35.

## **7.3 Shrnutí analýzy dat**

Z poznatků obsažených v teoretické části jsme stanovili tři oblasti výzkumného zkoumání, ve kterých byl sledován myšlenkový posun žáků před realizací a po realizaci strukturované dramatu.

Ve výzkumné oblasti „*Reakce žáka při sledování šikanování spolužáka*“ byl **zaznamenán posun u jedné ze tří výzkumných skupin**, konkrétně u výzkumné skupiny A, kde se před realizací SD uvádělo své rozhodnutí pomoci 18 žáků a po realizaci SD 19 žáků, z celkového počtu 19 žáků. Výzkumná skupina C měla při obou dotazníkových šetřeních stejné výsledky – všichni žáci v počtu 16 uvedli své rozhodnutí pomoci oběti šikany. U výzkumné skupiny B byl naopak zaznamenán pokles počtu rozhodnutí pro pomoc oběti šikany, před realizací SD uvedlo 23 žáků odhodlání pomoci oběti šikany, po realizaci lekce se jejich počet snížil na 22 žáků, z celkového počtu 23 žáků.

Ve výzkumné oblasti „*Vliv strachu při rozhodování pomoci šikanovanému*“ byl **zaznamenán posun u dvou ze tří výzkumných skupin**. Ve výzkumné skupině B uvedlo 8 žáků před realizací lekce, že by se nebáli oběti pomoci. Jejich počet po realizaci lekce vzrostl na 12 žáků z celkového počtu 19 žáků. Obdobná situace nastala i u výzkumné skupiny C, kde před realizací 8 žáků uvedlo, že by se oběti nebáli pomoci a jejich počet také vzrostl, konkrétně na počet 12 z celkového počtu 19 žáků. U výzkumné skupiny A byl zaznamenán pokles počtu žáků, kteří by se nebáli pomoci oběti šikany. Před realizací lekce jich bylo 20 a po realizaci tento počet klesl na 17 žáků z celkového počtu 23 žáků.

Ve výzkumné oblasti „*Povědomí žáka o možnostech pomoci oběti šikany*“ **u všech tří výzkumných skupin vyrostl počet uvedených možností po realizaci SD**. U výzkumné skupiny to bylo z původního počtu 31 možností pomoci na 44 možností (nárůst o 42 %). U výzkumné skupiny B vzrostl počet možností pomoci z 23 na 30 (nárůst o 30%) a u výzkumné skupiny C z 30 na 38 možností pomoci (nárůst o 27%). Celkový nárůst možností pomoci výzkumného souboru je 33%.



## 8 Závěr

Záměrem diplomové práce bylo ověřit, zda je metoda strukturovaného dramatu efektivní při prevenci šikany. Cíl byl hlouběji zaměřen na osobnost žáka v roli mlčícího svědka a jeho budoucího rozhodnutí vystoupit z této role.

V teoretické části jsem vymezila termín šikana, popsala jsem formy, příčiny a charakteristické znaky šikanování mezi žáky prvního stupně ZŠ. Zároveň jsem definovala zvolenou metodu strukturovaného dramatu, její postupy a techniky.

Na základě teoretický východisek byla stavěna část praktická, kde jsem se zabývala návrhem, realizací a reflexí strukturovaného dramatu zaměřeného na prevenci šikany, určeného pro třetí a čtvrtý ročník prvního stupně základní školy.

Další složkou praktické části bylo zkoumání vlivu prožitého strukturovaného dramatu při rozhodování vystoupit z role mlčícího svědka, kdy bylo porovnáním vstupního a výstupního dotazníkového šetření možné zhodnotit postojový posun žáků ve třech výzkumných oblastech zkoumání:

- Reakce žáka při sledování šikanování spolužáka
- Vliv strachu při rozhodování pomoci šikanovanému
- Povědomí žáka o možnostech pomoci oběti šikany

Výzkumná část hledala odpověď na výzkumné otázky:

VO1: Pomůže prožití strukturovaného dramatu žákovi v případném budoucím rozhodnutí vystoupit z role mlčícího svědka?

VO2: Pomůže prožití strukturovaného dramatu žákovi pochopit, že vystoupení z role mlčícího svědka je potřebné a přínosné?

VO3: Je si žák po prožití strukturovaného dramatu vědom více možností pomoci oběti šikany?

Výsledky výzkumu práce ukázaly, že metoda strukturovaného dramatu je efektivní v prevenci šikany.

Na základě výsledků výzkumu zodpovídám výzkumné otázky.

**VO1:** Pomůže prožití strukturovaného dramatu žákovi v případném budoucím rozhodnutí vystoupit z role mlčího svědka?

Prostřednictvím šetření v jednotlivých oblastech zkoumání bylo zjištěno, že prožití strukturovaného dramatu pomůže žákovi částečně v rozhodnutí vystoupit z role mlčího svědka. Po absolvování strukturovaného dramatu dvě ze tří výzkumných skupin vyjádřily rozhodnutí šikanovanému pomoci, pouze u jedné skupiny byl však přímo zaznamenán posun žáků v rozhodnutí pomoci spolužákovi, který je šikanován. Reflexe jednotlivých výzkumných skupin po realizaci strukturovaného dramatu dokládají, že prožitek v žákovi probudil potřebu věc řešit.

**VO2:** Pomůže prožití strukturovaného dramatu žákovi pochopit, že vystoupení z role mlčího svědka je potřebné a přínosné?

Z porovnání vstupních a výstupních dotazníků vyplývá, že po realizaci lekce by se šikanovanému žákovi nebály pomoci dvě ze tří výzkumných skupin. Zároveň u o obou těchto skupin byl zaznamenán postojový posun. Důkazem o pochopení důležitosti vystoupení z role mlčího svědka jsou i promluvy žáků v reflexích realizací strukturovaného dramatu.

**VO3:** Je si žák po prožití strukturovaného dramatu vědom více možností pomoci oběti šikany?

U všech tří výzkumných skupin byl porovnáním vyhodnocených dotazníků před realizací a po realizaci strukturovaného dramatu zjištěn nárůst počtu možností řešení šikany. Celkový nárůst výzkumného souboru je 33% možností pomoci.

Prevence šikany je dnes velmi diskutovanou otázkou mezi pedagogy napříč všemi stupni vzdělávání. Závěrem mé diplomové práce vyplývá, že strukturované drama je přínosné v prevenci šikany, prožitek strukturovaného dramatu pomáhá v případném budoucím rozhodnutí vystoupit z role mlčího svědka a pochopení, že je to přínosné a potřebné. Také platí, že po jeho prožití si je žák vědom více možností pomoci oběti.

Vzhledem k osvědčení metody strukturovaného dramatu v prevenci šikany, by tématem dalších výzkumů mohlo být ověřování strukturovaného dramatu jako prostředku k prevenci jiných sociálně-patologických jevů - např. problematice drog, alkoholu, gamblerství apod.. Další možností výzkumu je prevence rizikových jevů v nejaktuálnější oblasti pozornosti současných žáků - prostředí internetu a sociálních sítí.

## **9 Seznam zkratk**

DV	dramatická výchova
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program
SD	strukturované drama
ŽO	živý obraz

## **10 Seznam použitých informačních zdrojů**

BENDL, Stanislav. Prevence a řešení šikany ve škole. Praha: ISV, 2003. Pedagogika (ISV). ISBN 80-866-4208-9.

ERB, Helmut H. Násilí ve škole a jak mu čelit. Praha: Amulet, 2000. Alfabet. ISBN 80-862-9922-8.

FIELD, Evelyn M. Jak se bránit šikaně: praktický rádce pro děti, rodiče i učitele. V Praze: Ikar, 2009. ISBN 978-80-249-1176-2.

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000, 207 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-736-7040-2.

JANOŠOVÁ, Pavlína, Lenka KOLLEROVÁ, Kateřina ZÁBRODSKÁ, Jiří KRESSA a Mária DĚDOVÁ. Psychologie školní šikany. Praha: Grada, 2016. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2992-3.

KOLÁŘ, Michal. Nová cesta k léčbě šikany. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5.

KOLÁŘ, Michal. Bolest šikanování. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-736-7014-3.

KOLÁŘ, Michal. Skrytý svět šikanování ve školách: příčiny, diagnostika a praktická pomoc. Vyd. 2. Praha: Portál, 2000. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8409-5.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Vybrané kapitoly z dramatické výchovy. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-718-4756-9.

KOŽNAR, Jan. Skupinová dynamika: (Teorie a výzkum). Praha: Karolinum, 1992.

MACHKOVÁ, Eva. Úvod do studia dramatické výchovy. 2., upr. vyd. Praha: NIPOS, 2007. ISBN 978-80-7068-207-4.

MACHKOVÁ, Eva. Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.

MARTÍNEK, Zdeněk. Agresivita a kriminalita školní mládeže. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2310-5.

Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení Čj.: 28 275/2000-22

MORGAN, Norah a Juliana SAXTON. Vyučování dramatu: hlava plná nápadů. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2001. ISBN 80-901-6602-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. Jak na šikanu. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2991-6.

SVOZILOVÁ, Dana. Analýza strukturované dramatické hry v kontextu dramatické výchovy. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2005. ISBN 80-869-2810-1.

ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEDOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

ULRYCHOVÁ, Irina. Drama a příběh: tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Katedra výchovné dramatiky DAMU, 2007. ISBN 978-80-7331-096-7.

VALENTA, Josef. Metody a techniky dramatické výchovy. Praha: Grada, 2008, 352 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1865-1.

Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí. Praha: Portál, 1995. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8049-9.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Praha: MŠMT: Národní ústav pro vzdělávání, 2013 [cit. 2017-03-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

## **11 Seznam příloh**

Příloha č. 1 - Grafy klíčových slov

Příloha č. 2 - Grafy zkušeností žáků se šikanou

Příloha č. 3 - Grafy - výzkumný vzorek A (ZŠ prof. O. Chlupa)

Příloha č. 4 - Grafy - výzkumný vzorek B (ZŠ Sokolov)

Příloha č. 5 - Grafy - výzkumný vzorek C (ZŠ Univerzum)

Příloha č. 6 - Fotografie chlapce s dortem

Příloha č. 7 - Povídka „V bezpečí bubliny...“

Příloha č. 8 - Vstupní dotazník

Příloha č. 9 - Výstupní dotazník

Příloha č. 10 - Fotografie z realizace - tvorba přísahy o přátelství